

**Zum Problem Kritisch Pädagogischer Praxis
zwischen Resignation und Illusion**

Michael Aldenkirchs

Münster

1978

P ä d a g o g i k

ZUM PROBLEM KRITISCH PÄDAGOGISCHER PRAXIS
ZWISCHEN RESIGNATION UND ILLUSION

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

Philosophischen Fakultät

der

Westfälischen Wilhelms-Universität

zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Michael Aldenkirchs

aus Vorst

1978

Tag der mündlichen Prüfung: 17.2.1978

Dekan: Prof. Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Prof. Dr. J. Henningsen

Korreferent: Prof. Dr. H. Hülsmann

D6



I n h a l t

	Seite:
1. EINLEITUNG	5
2. ZUM ZUSAMMENHANG VON PROBLEM UND METHODE	12
3. DIE RELATIVITÄT DER KRITIK ANGESICHTS DER WIRKLICHKEIT	22
4. FORMATIONSUNSPECIFISCHE RADIKALITÄT UND IHRE FOLGEN	37
DIE RADIKALE ENTSCHULUNG SVORSTELLUNG - AM BEISPIEL ILLICH	
4.1. Menschenbild und Methode	38
4.1.1. Prometheus und Epimetheus	38
4.1.2. Anmerkungen zum Menschenbild	43
4.1.3. Zur Methode - Defizite und Radikalität bei Illich	53
4.2. Moderne Institutionen	57
4.3. Schule und Entschulung	64
5. EIN VERSUCH FORMATIONSSPEZIFISCHER INTERPRETATION DER ÜBERHISTORISCHEN RADIKALITÄT - ZUM ZUSAMMENHANG VON VERSTEHBARKEIT UND PRAXIS	75
6. DIE RELATIVITÄT DER WIRKLICHKEIT ANGESICHTS DER KRITIK	90
7. FLEXIBLE RADIKALITÄT: MARX SCHULE UND WIDERSPRÜCHLICHKEIT	102
7.1. Die logische Genese des Verhältnisses von Kapital und Ausbildung in der Analyse der AK	105

Seite:

7.2.	Der Verlust von Handlungsperspektiven aus nicht zwingenden theoretischen Gründen	115
7.3.	Exkurs zur Verwendbarkeit des Begriffs Basisideologie	133
7.4.	Zwischenbemerkung	161
7.5.	Schule und Widersprüchlichkeit	166
8.	STICHWORTE - ALS VOR- UND RÜCKBLICK	180
Literaturverzeichnis		188

1. EINLEITUNG

Einführend läßt sich die Art des in dieser Untersuchung behandelten Problems über einige Annahmen zum möglichen Interessentenkreis und einige Angaben zur Situation des Verfassers charakterisieren. Bezeichnend ist dabei, daß beides in etwa in eins fällt. Mit anderen Worten: Im Grunde habe ich die Abhandlung für mich selbst geschrieben, weiß allerdings zugleich - aus theoretischen Erwägungen, aus kommunikativer Erfahrung im allgemeinen wie auch aus dem Interesse, das verschiedene Leute einigen der hier vertretenen Überlegungen gegenüber gezeigt haben -, daß die in ihr berührten Probleme keine bloß subjektiven sind. Zudem erfüllt der Akt des Für-mich-selbst-Schreibens zumindest zum Teil Forderungen, die sich aus den Überlegungen, aus denen er selbst besteht, ergeben. Eine Münchhausen-Lösung des Problems von Reflexion und Wirklichkeit? Reflexion über die Praxis und die Notwendigkeit praktischen Aufgreifens von Problemen als Praxis selbst? Zum Teil, ja! Damit stehe ich im Widerspruch zum in dieser Untersuchung inhaltlich Vertretenen. Reflexion als absolute Illusion? Zum Teil, ja! Das Beibehalten dieser Reflexionsebene (der in dieser Einleitung betretenen) wird mystisch. Ausdrücklich spreche ich ihr ihre Existenzberechtigung nicht ab, aber ich will nicht wieder, vermittelt über diese Einleitung, in die Situation von George Mac Donalds Grenzgänger gelangen, der sie für mich nachvollziehbar so beschreibt: "... so oft ich auch versuche, die Wirklichkeit meiner Erfahrung durch zutreffendere Worte zu beschreiben, befinde ich mich in der Gefahr, daß mir die Dinge selbst entgleiten und fühle mich wie im Augenblick des Erwachens aus einem Traum, bei dem die Dinge, die bekannt und nah zu sein scheinen, allmählich und geschwind zugleich einen Prozess der Veränderung

durchlaufen, bis ihre wahre Natur nicht mehr länger erkennbar ist." (Mac Donald, "Lilith", Stuttgart, 1977)

Ich breche also diese Überlegung hier ab. Sie dient dem Verweis auf die Widersprüchlichkeit. Die unten ausgeführte Ablehnung rein theoretischer Abhandlung des problematischen Verhältnisses von Theorie und Praxis ist selbst noch theoretisch. Die Widersprüchlichkeit des Problems setzt sich bis in seine Darstellung fort - oder es ist ein Scheinproblem. Das hat Folgen für Form und Inhalt der Untersuchung (s.u. in dieser Einleitung).

Thematisiert ist das Theorie-Praxis-Problem als Problem des Übergangs von der Theorie zur Praxis in folgendem Sinne: Trotz aller theoretischer Vorbehalte für die Praxis kann sich das Leben mit der Theorie als Luxusleben in ihr erweisen. Gemeint ist speziell die Marxsche Theorie. (Andere Formen kritischer Theorie will ich nicht ausschließen; je näher jedoch ihre Wertungen denen der bürgerlichen Wirklichkeit stehen, umso weniger besteht das Problem - gemessen am Anspruch der Theorie.) Was folgt, ist als Praxis- oder Wirklichkeits-Schock kennzeichenbar. Sicherlich, das folgt nicht aus dem Inhalt der Theorie, aus ihrem eigenem Anspruch - im Gegenteil. Aber wenn auch dieser Anspruch eben die Form der Theorie hat ...? Dies ist die objektive Seite des eben in subjektiver Hinsicht Beschriebenen.

Ich neige in letzter Zeit dazu, dasjenige, das ich - und viele, die ich kenne - mit großem psychischen Aufwand betrieben habe, als Seminarmarxismus zu bezeichnen, obwohl ich mich früher dagegen gewehrt hätte und mich mit großem theoretischen Aufwand wehren könnte (hätte können), weil ich dies wahrhaftig tat. Aber das reicht nicht. Die Option auf die kritische Praxis ist als Anspruch zu schwach. 'Seminarmarxismus' benutze ich allerdings als analytische Kategorie, nicht als Schimpfwort; dies wäre die bürgerliche Manier,

der (ganz speziell in der Bundesrepublik, im Gegensatz etwa zu den angelsächsischen Ländern) auch Begriffe wie Klasse oder Kapitalismus Schimpfwörter sind.

Nochmals, das Problem folgt nicht aus dem Inhalt der Theorie, aber es folgt bei uns eher als etwa in Italien daraus. Auch bei uns folgt es nicht mit Notwendigkeit - aus dem Inhalt der Theorie und der Situation also, in der sie angesiedelt ist. Aber die tatsächlichen Folgen sind ja angebar. Mindestens zwei Hauptformen fallen mir sofort ein: Eine ist die, bei der sich 'die Realität' durchsetzt, unterteilbar mindestens in Anpassung (die Idealisten zuerst, vgl. etwa Hänsel, 1975) einerseits und später Formen des 'Zurück-zur-Natur' andererseits. Die zweite Variante ist sicherlich differenziert zu betrachten (die erste, samt der Chance, ihr zu entkommen, ist sowieso Thema der Untersuchung): Für Landkommunen wäre ich bereit, gute Argumente zu vertreten. Eine andere Sache ist die, daß der ehemalige Theoretiker des Verhältnisses von Marxismus und Psychoanalyse, Dieter Duhm, sich heute rückbezieht auf das Tierische in ihm selbst und dies, trotz einiger eher zustimmungsfähiger Überlegungen, als einzigen Bezugspunkt gelten läßt. - Er ist einfach rausgefallen - und selbst das wird vermutlich auf Dauer nicht durchzuhalten sein. (Vgl. Duhm, 1977, in: päd. extra, 12/77 und den Artikel von M. Wahlig im gleichen Heft)

Die zweite Hauptform ist die, bei der sich die Theorie gegenüber der Realität durchsetzt. Unterscheidbar sind einerseits etwa politische Gruppen, die meinen, Parteien mit Maximalprogrammen gründen zu müssen. Ich behaupte nicht, daß unter diesen Programmen Realität gar nicht wahrgenommen und bearbeitet würde, aber die Relationen können sich verschieben, Zappeln etwa als 'Mächtig-Ausschreiten' angesehen werden. - Die andere

Seite wird von Leuten gebildet, die ebenfalls sehr weitreichende Programme vorschlagen, zudem auch noch meinen, allgemein konsensfähig zu bleiben und wohl häufig im Hochschulbereich angesiedelt sind. Beispiele enthält die Untersuchung selbst.

Eine dritte zu nennende, wenn auch schwer zuzuordnende Form besteht in Gestalt der Zweifelnden bis Verzweifelnden und individuell Zugrundegehenden.

Lassen sich die Folgen vermeiden? - (Glücklich diejenigen, für die das Problem nicht besteht - vorgeblich jedenfalls!) Man kann versuchen, Brücken zu bauen, oder besser Leitern - und hätten sie auch nur einen Befestigungspunkt, den in der Theorie. Angesichts der Konfrontation von 'kleiner Praxis' und 'großer Theorie' (wie ich das Verhältnis später nenne) benötigt man legitimierende Argumente, die eine Beziehung herstellen zwischen (mittlerweile vielleicht identitätsstiftendem) Anspruch und geringer Verwirklichbarkeit, die fähig halten, den Sinn zurückzubehalten - eben nicht aufzugeben. Sie müssen in der Lage sein, den gegebenen Handlungsmöglichkeiten tatsächlich Sinn abzugewinnen - mit Begründungszusammenhang zur Theorie. Ohne diesen Zusammenhang läßt sich jeder Handlungsmöglichkeit Sinn zusprechen. Andererseits ist es schwierig, diesen Zusammenhang auszuweisen, das vorgeschlagene Bild besteht ja gerade aus einer Leiter, die aus der Theorie hinabführt in die Wirklichkeit, in der Widersprüche real sind. Für Handlungsmaximen besteht keine Ableitbarkeit. Der Argumentation muß im einzelnen zugestimmt oder widersprochen werden.

Ich versuche, in bezug auf die Institution Schule, mich auf den Gedanken einer derartigen Leiter zu beziehen. Gegenstand der Reflexion ist zunächst das Verhältnis von polytechnischer Erziehung und Entschulung, später die Weise, in der Marx' Darstellung der Genesis der

Institution Schule im Verhältnis zur Genesis des Kapitalverhältnisses (Ich beziehe mich dabei auf die sogenannte logische Strukturierung im Gegensatz zur historischen - allerdings sind sie m.E. nicht restlos voneinander trennbar) heute aufgefaßt wird (an einem ziemlich umfassend-systematischen und daher stellvertretend genommenem Beispiel) und aufgefaßt werden kann.

Es ist wohl unnötig zu betonen, daß - bis auf den Rekurs auf bestimmte Grundannahmen der Marxschen Theorie: sie sind ja Gegenstand im weiteren Sinne, sie bestimmen die Problemlage - der Gegenstand ziemlich beliebig ist. Man könnte ebenso etwa auf der Ebene groß angelegter Schulreform ansetzen. Allerdings weist meine Wahl auch auf den Punkt, an dem ich Aussicht zu erkennen meine.

Verklammert sind, teils innerhalb der Kapitel, teils als eigene Kapitel oder Exkurse, reflexive Bemerkungen zum Problem der Diskutierbarkeit von Positionen bzw. zu Problemen meiner eigenen Argumentation aufgenommen, die in gewissem Maße eine Sicherung darstellen, nicht in reine Spekulationen zu verfallen. Neben eingeschobenen Überlegungen zur Methode (vorausgeschickt ist auch eine, sie bezieht sich auf die Diskutierbarkeit des Verhältnisses von Entschulung und Polytechnik und folgt im nächsten Kapitel - dort nenne ich die Methode dialektisch) werden die hier einleitend vorgestellten Grundüberlegungen zum großen Teil als Thema nochmals aufgegriffen. Es dürfte mittlerweile offenbar sein, daß zu dieser Untersuchung auch die Reflexion ihrer selbst gehört. Zudem wird deutlich geworden sein, daß ich den Begriff Pädagogik nicht in einer engen Bedeutung verwenden kann. Steht die Frage nach dem Verhältnis von Sinn und Handlungsmöglichkeit im Vordergrund, wobei beide sich zunächst aus ganz verschiedenen Quellen konstituieren, ist der Bezug zu gesellschaftstheoretischen Problemen wie auch zu politischen Moment-

aufnahmen jederzeit gegenwärtig.

Auf der einen Seite ist es diese Unterschiedlichkeit der theoretischen Herkunft von Überlegungen, die in die Untersuchung einfließen, auf der anderen Seite die eingangs genannte Widersprüchlichkeit, notwendige Widersprüchlichkeit, wenn die Grenzen von Reflexion und Selbstreflexion nicht als starr angesehen werden, aus denen eine Eigentümlichkeit des Stils folgt. Ich möchte sie als Wechsel von abstrakten, ja hoch abstrakten, und anschaulichen Passagen bezeichnen. Die teilweise hohe Abstraktionsebene, die dem inhaltlich Vertretenen Hohn zu sprechen scheint, ist mein Tribut an die erfolgreiche Wendung der Münchhausen-Situation. Ich möchte jedoch auch betonen, daß ich den teils vielleicht etwas literarischen Stil ausdrücklich vertrete: Er kann der Verständigung und Selbstverständigung dienen - vielleicht besser als ein behaupteter Objektivismus, der nicht liefert, was er verspricht - den logischen Zwang, ihn anzuerkennen.

Es ist denkbar, daß einige Gedankengänge nicht ohne Anstrengung nachvollziehbar sind - Empiristen würde eh das Grauen befallen - sie sind zum Teil subjektiv, vielleicht spekulativ; aber nochmal: diese Subjektivität selbst gehört zum Akt des sich-Befreiens aus der Theorieabhängigkeit - erste Gehversuche sind schwer, aber befriedigend. Darüber hinaus und ungeheuer wichtig: Sofern sich hier Subjektivität durchsetzt, ist sie doch immer so zu charakterisieren, daß sie zugleich auf ihre Bedingungen, auf gesellschaftliche Bedingungen von Subjektivität überhaupt, weist, hinführt zu diesen Bedingungen, deren Recht fordert: damit ist sie realistischer als die Haltung der eben genannten Empiristen. Zudem schützt sie, in dieser Variante (und nur, indem sie in dieser Variante auch selbst zu ihrem Recht kommt) vor anderen Varianten, die vollkommene Fluchtformen darstellen - der Fall Duhm als Beispiel.

Ist die teilweise überhöhte Abstraktionsebene dem Widerspruch geschuldet und nicht zu verteidigen, so läßt sich hinsichtlich der teilweise subjektiven Form von Stellungnahmen, Einschätzungen und Stil sagen, daß sie dem Inhalt der Untersuchung entspricht.

Damit zusammenhängend eine letzte Bemerkung zum Inhalt: Ich sprach von der Behandlung des Problems von Handlungsmöglichkeit. Das ist etwas anderes als Handlungsanweisung. Diese werde ich nicht geben. Sie sind in konkreten Situationen zu erarbeiten. Soweit reicht der Ansatz nicht. Es doch zu versuchen, wäre genau die Arroganz, die ich später verschiedenen Theoretikern vorwerfe. Allenfalls ließen sich Resultate etwa von Schulinitiativen referieren. Das sind jedoch - sofern es in den dort stattgefundenen Diskussionen nicht um das geht, was ich hier behandle - Daten, die sich - treten Handlungszwänge ein, und das tun sie von selbst - einfach aufarbeiten lassen. Mir geht es um die B e w u ß t s e i n s s t ü t z e . Das Resultat ist also etwas anderes als das bekannte Dilemma einer theoretischen Analyse, aus der nichts Praktisches folgt. Bewußtseinsstützen, Selbstversicherung (nicht in dem Sinne: 'Erst theoretisch wissen müssen, dann praktisch handeln können', sondern n a c h der Theorie, in Konfrontation mit Handlungszwängen, für die die Theorie zunächst keine Hilfe darstellt) sind praktisch. Das bedeutet zugleich, daß diese Untersuchung in keiner Weise von der Art eines Lehrbuches ist. Ein Lehrbuch ist vorwärtsgewandt, auf Erschließung neuer Wirklichkeit hin; dieses ist mindestens ebenso stark rückwärts gewandt - ein bißchen als Befreiung. Mir scheint, in einer geringfügigen Abwandlung trifft Wittgensteins vorletzte Bemerkung im Tractatus mein Problem: Die Leiter ist wegzuerwerfen, nachdem man sie h i n a b gestiegen ist. Auch die letzte Bemerkung paßt: Worüber man nicht reden könne, davon müsse man schweigen. - Das trifft die Praxis. Ich versuche es trotzdem noch einmal.

2. ZUM ZUSAMMENHANG VON PROBLEMEN UND METHODE

Für einen Vergleich von Entschulungskonzepten und polytechnischer Erziehung (als Begriff, aber auch in ihrer Realisierung) bieten sich oberflächlich betrachtet mehrere Ansatzpunkte. Beide weisen gesellschaftskritische Aspekte auf; in beiden wird die Schule als Institution kritisiert (mindestens in ihrer bestimmten Form als Institution der bürgerlichen Gesellschaft); Humanisierung spielt in beiden Vorstellungen eine Rolle, sowohl in dem platten Sinn, den der Begriff heute in der öffentlichen Rede etwa von 'Humanisierung der Arbeitswelt' hat, als auch in bezug auf philosophische Menschenbilder. Zudem lassen sich in Entschulungskonzepten z.T. marxistische Kategorien finden. Aber derartige Parallelen konstituieren nicht den Sinn eines Vergleichs unter nicht weiter bestimmtem Interesse.

Gewichtiger ist schon die Feststellung, daß Versuche in Ländern der Dritten Welt, die Erziehung zu entschulen oder überhaupt die Lernorte und -bedingungen von Anfang an nicht als isolierte Institutionen festzuschreiben, sich als antikolonialistische Aktivitäten begreifen und daher mindestens in der Nähe marxistischer Positionen angesiedelt sind. Dies kann hier jedoch höchstens am Rande behandelt werden. Wichtiger, da unsere Wirklichkeit mehr berührend, ist das Interesse, das - gemäß ihrem Selbstverständnis - linke Gruppen in den hochentwickelten kapitalistischen Ländern den theoretischen und praktischen Entschulungsansätzen entgegenbringen. In manchen 'noch höher entwickelten' Ländern, die entsprechende, verschärfte Krisenerscheinungen aufweisen, etwa den USA oder Großbritannien, schlägt sich das Interesse z.T. in Formen wie Randgruppenarbeit oder community work nieder, fiel gemäß der hier üblichen Kategorisierung also eher in den Bereich Sozial-

arbeit/Sozialpädagogik statt Schularbeit. Allerdings ist zu bedenken, daß solche Kategorisierungen durchaus ihren Sinn verlieren können, die Begriffe in einem anderen Bezugsrahmen stehen können, wenn die Realität, der sie korrespondieren sollen, sich zunehmend als Klassenrealität zeigt. Im Hinblick auf die Bundesrepublik Deutschland richtet sich das Interesse hauptsächlich auf die Schule selbst - das entspricht dem Sinn, den die o.a. Kategorisierung gemäß dem Grad gesellschaftlicher Auseinandersetzungen tatsächlich besitzt. Dann jedoch gewinnt die Komplizierung an Gewicht, die dadurch entsteht, daß einerseits ein Teil der Interessenten sich als kapitalismuskritisch orientiert vorstellt, dies auch nicht zu bestreiten ist, etwa hinsichtlich des SB, daß andererseits aus den sozialistischen Ländern negative bis ablehnende Stellungnahmen kommen.

Diese Widersprüchlichkeit verweist auf zweierlei: einmal auf mögliche theoretisch-positionelle Unterschiede hinsichtlich der Zielbestimmung emanzipativer sozialistischer Erziehung (hier sind primär nicht Erziehungsziele, sondern die 'Sollbeschreibung' des Erziehungssystems gemeint, obwohl beide Aspekte nicht getrennt voneinander zu sehen sind), zum andern auf das Handlungsdilemma für befreiende Erziehung in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, auf das Problem, überhaupt Anknüpfungspunkte und Handlungsperspektiven zu gewinnen.

Im ersten Fall könnten polytechnische Erziehung in heute bestehender Form und - wie immer marxistisch erweiterte oder veränderte - Konzepte entschulter Erziehung einander gegenübergestellt und das Problem durch Grundlagendiskussion/-kritik angegangen werden. Diese Form bietet aber m.E. keine Lösungsmöglichkeit - Grundlagendiskussionen können ja bekanntlich ad

infinitum geführt werden. Zudem gerät sie leicht in die Nähe des oben genannten Vergleichs ohne genau ausgewiesenes Interesse, das sich, wenn es explizit gemacht wird, häufig als praktisches nur kaschiert. Was das - bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland - bedeuten kann, läßt sich etwa an Wolfgang Mitters Auseinandersetzung mit "Aspekte(n) des Verhältnisses zwischen Entschulungstheorie und marxistischer Pädagogik" (Mitter, 1975) zeigen.

Mitter setzt bei der "pädagogisch interessierte(n) Öffentlichkeit in diesem Lande" (S.1006) an, die sich aufgrund offensichtlich gewordener Fehlplanungen bei der Bekämpfung der 'Bildungskatastrophe' wieder - wie schon bei der Diskussion um die Sekundarstufenreform - "in das internationale Gespräch eingereicht" (ebd.) habe, nennt als Themen dieses Gesprächs Illichs Vorschläge als allgemeine kulturkritische Variante und die Diskussion über freie Schulen als praktisches Gegenstück und stellt dann fest, daß die etablierte Bildungsforschung sich dieser Probleme bisher nicht angenommen habe, außer im Konzept der 'recurrent education', das eine relative Nähe zu den angesprochenen Themen aufweise. Über die Unterscheidung zweier Richtungen der Entschulungsdiskussion, einer liberalen oder anarchistischen gemäß Illichs Vorstellungen und einer marxistischen strategischen andererseits und den Vorschlag, diesen doch die osteuropäische Kritik gegenüberzustellen, gelangt er zu seinem Bezugspunkt, einer "Bildungsforschung, die sich im umfassenden (Hervorhebung von mir M.A.) Wortsinn als handlungsorientiert begreift" (S.1007). Umfassend ist sie, indem sie einerseits Praxisveränderung intendierenden Theorien eigene, ihren Zielen entsprechende Operationalisierungsformen zugesteht, sich andererseits aber auch mit konträren Theorien auseinandersetzt. Unter diesem

zweiten Aspekt beruft sich Mitter auf die Kollegen in der Sowjetunion (A.Petrovskij und S.A.Tangjan; die Literatur ist nur im Original angegeben, daher lasse ich sie hier weg; allerdings könnte Mitters Titelübersetzung von Tangjans Aufsatz aufschlußreich sein: "Konzeption einer 'Gesellschaft ohne Schule' oder der Ruf nach einer Gesellschaft ohne Bildung", Mitter, S.1008, Anm.8), referiert die beiden Hauptargumente, daß die Schule als Institution hinsichtlich der Produktivkraftentfaltung notwendig sei und Entschulung (auch gemäßigte) zu anarchistischer Destabilisierung des Fortschritts führe, "bemerkt" (!) (S.1010) die Beziehung, die die beiden Verfasser zur radikalen Schuldiskussion in der Sowjetunion der zwanziger Jahre (Blonskij, dt. 1973, V.Sul'gin) herstellen und kommt schließlich unter Berufung auf Szaniawski (Szaniawski, 1972) und auf die "innere Logik" (S.1011) der Lerninhalte nochmals auf das Produktivkraft-Argument zurück: "Szaniawskis Studie erscheint ... deshalb besonders bemerkenswert, weil er von einem erkenntnistheoretischen Ansatz ausgeht, der auf Marx' Überlegungen beruht, die im dritten Teil der "Einführung zur Kritik der politischen Ökonomie" systematisch abgehandelt sind." (ebd.) - Auf Szaniawski, damit mindestens implizit auch nochmals auf Mitter, werde ich weiter unten (6.) eingehen.

Mitters Ergebnisse zeichnen sich hier schon ab: Nach der Vorstellung einiger Illich-Thesen schreitet er fort "zunächst zu einer kritischen Würdigung der durch die genannten Pädagogen der Gegenwart exemplifizierten 'sozialistischen Position'" (S.1015) - und diese Würdigung ist von ganz pikanter Art: einerseits benötigt Mitter das Placet seiner Zeugen, andererseits unterschlägt er deren Meinung, daß die kapitalistischen Gesellschaften Klassengesellschaften seien - die Stelle, die sich ausdrücklich auf Klassenauseinandersetzungen bezog (die nach Meinung der sowjetischen Autoren in der

SU vielleicht schon beendet sind, keinesfalls jedoch in den kapitalistischen Ländern), hat er ja bereits geschickt übergangen. Als konvergenztheoretisch orientierte Zeugen kann er sie nicht zitieren.

Was also ist zu tun? Er kritisiert das Konvergenztheorem in einem Nebensatz, um sich im folgenden "auf die Herausarbeitung von Faktoren" zu richten, "welche die sozialistische Qualität der zitierten Aussagen marxistisch-pädagogisch transzendieren" (!) (S.1016). Das Jenseits des Sozialismus ist dann doch die Industriegesellschaft, in deren Namen Illich verrissen wird. Im Gegenzug, geleitet durch "fundamentale Zweifel ... anthropologischer Natur" (S.1017), werden dann die Ergebnisse in etwa auf Null relativiert.

Mit je ein bißchen Ökonomismus-, Technokratie- und Rationalitätskritik, einem Kurzplädoyer für mehr Spontaneität etc. und einer Kritik an der zu starken Orientierung von Unterrichtsfächern an Wissenschaftssystematiken werden die sozialistischen Gesellschaften ebenso wie jede kapitalismuskritische Position und letztlich alles vorher Hervorgehobene als doktrinär kritisiert bzw. weggefeht:

"Für den pädagogischen Bereich heißt dies, Schulen zu Zentren zu entwickeln, die sowohl gesellschaftlich notwendige Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln und dazu der Steuerung durch staatliche Direktiven nicht entraten können als auch die Entfaltung emanzipatorischer Einstellungen und Verhaltensweisen bei ihren Schülern ermöglichen.

Ein Mittel zur Milderung des unauflösliehen Widerspruchs, der in dieser Zielvorstellung enthalten ist, ist die Förderung 'freier Schulen' (im weitesten Sinne dieses Begriffs). Allein schon wegen der Tatsache, daß eine ausreichende Zahl außergewöhnlich qualifizierter und engagierter Erzieher nicht verfügbar ist, um solche Schulen zu entwickeln und erhalten, können diese nur Außenseiter sein. Außenseiter aber hat die Gesellschaft, wie in anderen Lebensbereichen, auch im Erziehungsbereich als

ständige Herausforderung nötig. Sie weisen auf Möglichkeiten einer Gegenkultur hin und konfrontieren daher die öffentlichen Schulen mit den Problemen ihrer eigenen Normalität." (S.1018f)

Beim flüchtigen ersten Lesen des Aufsatzes ist er nicht ohne weiteres durchschaubar. Er ist gut angelegt. Der letzte Satz - als Beispiel: Gibt er dort nicht eine Perspektive an? - Freie Schulen als ständiger Hinweis auf die Möglichkeit von Gegenkultur! Über solch hoffnungsvolle Ausblicke läßt sich leicht vergessen, daß er die Sätze vorher benutzt hat, um nachzuweisen, daß die Gegenkultur unmöglich ist. Der Hinweis ist bereits alles. Er weist nur auf sich selbst.

Dieses Vorgehen hat bei Mitter Methode: Beim ersten Lesen könnte man annehmen, der Aufsatz sei vielleicht dialektisch angelegt. Falls man das akzeptiert, handelt es sich um die 'Dialektik des Nichts-Tuns', die sich dann aber doch als nur 'Nichts-Tun' statt als Dialektik ausweist. Was damit gemeint ist, läßt sich auf verschiedene Weise verdeutlichen:

- z.B.: Das Verhältnis von Naturzwang und Selbstbestimmung kann er als "unauflösliehen Widerspruch" (S.1018) ansehen, weil er - in diesem Aufsatz wenigstens - eben keinen Begriff von Dialektik hat, dergemäß die **A u f - l ö s u n g** der Widersprüche ihre **A u f h e b u n g** in **P r a x i s** ist, von der er ebenfalls keinen Begriff hat. Handlungsorientierung, auf die er sich für die Bildungsforschung beruft, der vermeintlich rettende Strohalm bürgerlicher Wissenschaft, die noch kritisch sein will, hat mit dem hier gemeinten Praxisbegriff nichts zu tun. (Die Bürgerlichkeit der Wissenschaft bemißt sich hier an ihrer Sichtweise des Gesamts an gesellschaftlicher Realität, auf das sie sich bezieht, oder anders, an dem Rahmen, in dem sie insgesamt steht und stehen will.)

- z.B.: Mitter tut keinem Vertreter irgendeiner Position so recht "weh". Zwar wird jede Position durch die andere relativiert und kritisiert, zugleich kritisiert aber auch jede Position die andere. Das Ergebnis hinsichtlich von Handlungsmöglichkeiten ist etwa gleich Null. - Nun will ich die Methode, 'niemandem weh zu tun', aber verteidigen; im nächsten Kapitel wende ich sie selbst an. Allerdings mit einem Unterschied: Die Handlungsperspektive Null kommt bei Mitter dadurch zustande, daß die Positionen über einen Status quo hin und her relativiert werden, der selbst grundsätzlich so bestehen bleiben soll. (Produktionsverhältnisse erwähnt er nur einmal: "... für ebensoutopisch (wie Illichs Gedanken M.A.) halten wir die marxistische Perspektive einer totalen Aufhebung der Entfremdung durch Vergesellschaftung der Produktionsmittel." (S.1018) In dieser Position setzt sich die gesellschaftlich erzeugte Objektivität voll durch: als die 'Realität' einerseits und zugleich als Vorhang, der diese vollständig abdichtet. Von außen betrachtet wäre es ein Paradoxon. - Illich würde auf das unten erwähnte Kästchen verweisen, das er in einem New Yorker Geschäft gesehen hat: wenn man es öffnet, erscheint eine mechanische Hand, die es wieder schließt.

Die Positionen, die Mitter diskutiert, können gar nichts Wesentliches aussagen, da sie wie Seifenblasen über s e i n e r Realität nur schweben und beim Zusammenstoß platzen. Aus dem "Nichts-tun-wollen" als Ausgangsbasis folgt das "Nichts-tun-können" als Resultat. Man kann das umkehren: Ist die kritisch betrachtete Realität der Ausgangspunkt, brauchen diskutierte Positionen nicht als Seifenblasen darüber zu schweben und aneinander zu zerschellen. Sie können vielmehr heruntergeholt und in bezug auf diese Realität praktisch befragt werden. Ob sie, oben schwebend, aneinander zer-

schellen würden, ist dann belanglos. Insofern braucht man in vielen Fällen keiner Position "weh zu tun". Wichtig sind sie nur, sofern sie für die eigene, kritisch betrachtete Realität und unter der damit verbundenen Voraussetzung des "Tun-Wollens" Handlungshinweise geben. Insofern ist Mitters Aufsatz ein hilfreiches Beispiel für Diskussionsökonomie.

Mitters affirmative Handlungsperspektive Null ändert sich bei Umkehrung des paradoxen Modells vollständig: sie geht gegen unendlich. Ich sehe mich hier genötigt, eine Kernthese in ganz abstrakter Form vorwegzunehmen: Mitter behauptet ja mit dem industriegesellschaftlichen Argument, daß man nichts tun könne, weil es kein realisierbares Zielmodell gebe. Die Gegenthese lautet, daß gesellschaftskritisch bewußt gewordenes, selbstorganisiertes Arbeiten an einzelnen Problemen der bürgerlichen Gesellschaft, an "der Abschaffung sämtlicher gesellschaftlicher Beziehungen, die diesen Klassenverhältnissen entsprechen..." (Marx, MEW 19, S.21; zur Problematik, daß sich diese Stelle auf den Sozialismus bezieht, vgl. das Ende von (3.) in dieser Arbeit.) entsprechend der Marxschen Analyse des Verblendungszusammenhanges, selbst schon zum "Zielmodell" gehört, daß also, in anderer Terminologie, das Ziel zum Teil im Mittel aufgeht.

- z.B.: Mitter behauptet, daß freie Schulen nur eine Außenseiterposition haben können, da es nicht genügend qualifizierte und engagierte Pädagogen gebe. Über diese Auffassung würden Marx und Illich gemeinsam schmunzeln: Illich mit dem Hinweis, daß es gerade die Schule sei, die das bewirke, Marx mit dem Hinweis, er habe das Problem der Erziehung der Erzieher schon längst miteinbezogen und habe den Begriff des revolutionären Prozesses für die Lösung des Problems vorgeschlagen.

Zurück zum Ausgangspunkt dieser Überlegungen, der Differenz zwischen dem Interesse kritischer Pädagogen an Entschulung und osteuropäischer Kritik einerseits, dem Handlungsdilemma andererseits. Mein Interesse ist praktischer Natur, ich könnte es als Interesse an mittelfristiger Überlebensperspektive als kritischer Pädagoge bezeichnen. Und ich weiß, daß **v i e l e** solche mittelfristigen Perspektiven **d r i n g e n d** benötigen. Die meisten verschaffen sie sich bekanntlich durch vollständige Anpassung.

Das ist nur ein Aspekt der individuellen Seite. Ein anderer Aspekt dieser Seite liegt in der psychischen Deformation, die die Schüler - und nicht nur sie - durch die Schule erfahren. Man könnte aus der Betrachtung dieser individuellen Seite heraus sich für Entschulung stark machen, das hieße, aus der Not eine Tugend zu machen. Die hier angesprochenen mittelfristigen Perspektiven haben aber auch immer eine Sinn-Seite - die allemal gesellschaftlich ist. Wird das Handlungsdilemma derart verstanden, erscheint eine positionelle Grundlegenddiskussion - d.h. auch, ein Vorgehen, das immer der Gefahr dogmatischer Verhärtung ausgesetzt ist - nicht als sinnvoll.

Meint polytechnische Erziehung, ihrem Begriff nach, beides, Bedürfnis- und Sinnkomponente, Handlungsperspektive (im Sinne der Betrachtung des Sozialismus als Permanenzerklärung der Revolution) und allgemeine Zielvorstellung, ist unmittelbar deutlich, daß sie sinnvoll nur in Bezug auf konkrete gesellschaftliche Situationen diskutiert/angegangen werden kann. Das erscheint in der jetzigen Situation als ziemlich aussichtslos. (s.a. (3.)) Eine Möglichkeit besteht dann darin, 'Entschulung' dialektisch anzugehen. Dialektisch meint, daß dies mehr ist als "aus der Not eine Tugend zu machen". Zugleich wird Mitters Vorwurf, marxistisches Interesse an Entschulung sei **s t r a t e g i s c h e s**, damit zurückgewiesen,

denn die mögliche Einheit von Handlungs- und Sinnperspektive wird dann unterstellt.

Nun ist die Bezeichnung 'dialektisch' etwas hilflos und ungeschützt, denn sie verweist mit Notwendigkeit auf Praxis. Die Alternative zu Positionendiskussion ist handelndes Aufgreifen existierender Widersprüche. Entschulung hat sich in dieser Perspektive als Prozeß auszuweisen, der mindestens gesellschaftskritisch wird und darin zugleich an seinem Ausgangspunkt, der Wendung gegen den Zwangscharakter der Institution Schule in der bürgerlichen Gesellschaft festhält. Dialektische Analyse allein ist demgegenüber schon je eine eingeschränkte Form. Ihre Aufgabe besteht darin - in diesem Fall -, die Stellen zu eruieren, an denen Entschulungstheorie - die nichts weiter sein will als das - selbst auf die realen gesellschaftlichen Zusammenhänge verweist - sofern sie dies tut! -, dann aber zugleich auch den Hinweis auf das Verhältnis Schule/Herrschaft, den Entschulungskonzepte geben, ernst zu nehmen und festzuhalten, auch falls sie ihn in illusionärer Form geben.

Wenn ich behaupte, dies sei eine Alternative zur dogmatismusgefährdeten 'Grundsatzdiskussion' und etwa dialektisch zu nennen, ist dieser Anspruch natürlich in gewissem Sinne erschlichen. Dialektik kann sich als nur geschriebene nicht behaupten. Selbstverständlich stellt ein Verfahren, das starre und unvereinbare Positionen einander nicht so gegenüberstellt, sondern sie auf Perspektiven hin, in bezug zur konkreten gesellschaftlichen Realität, auf kritische Praktikabilität hin also, untersuchen will, seinerseits eine 'Position' dar und ist sicherlich irgendeiner 'Schule' zuzuordnen. Aber das ist unvermeidbar.

3. DIE RELATIVITÄT DER KRITIK ANGESICHTS DER WIRKLICHKEIT

Das flüchtige Eingehen auf Grundzüge der Entwicklung der polytechnischen Erziehung in der DDR und auf eine kritische Stellungnahme dient weder zustimmender noch ablehnender Beurteilung, noch soll es - dementsprechend - als 'Grundlage' für einen Modellentwurf dienen. Ein solches Unternehmen wäre wahrhaft spekulativ und idealistisch. Ich will dagegen hier auf die Spannung zwischen Realitätsdruck und kritischer Intention hinweisen. Daher stelle ich die Darstellung einer realen Entwicklung vor, die relativ konkret ist - im Gegensatz etwa zu den Erörterungen über Einheit von Schule und Leben bei demselben Verfasser.

In einem Abriß der "Entwicklung der polytechnischen Bildung im Zeitraum von 1959 bis 1973" beschreibt Klein (Klein, 1974, S.83 ff) institutionelle Veränderungen, Entwicklungen und damit einhergehende Erfahrungen hinsichtlich der Verbindung von Allgemein- und Berufsausbildung, von Ausbildung und Produktion in der DDR. Der tatsächliche Zusammenhang von allgemeiner und spezieller, beruflicher Bildung wird hervorgehoben und auf die organisatorischen Konsequenzen in Form der Abkehr von der scharfen institutionellen Trennung im traditionellen (nicht nur) deutschen Schulwesen, die sich bekanntlich in der Bundesrepublik Deutschland länger gehalten hat, wird hingewiesen. "In der Entwicklung des Bildungswesens der DDR war die starre Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung Ende der fünfziger Jahre längst überwunden" (Klein, S.84).

Als ideologisch-theoretischer Hintergrund ist die doppelte Bestimmung von polytechnischer Erziehung als Vermittlungsglied zwischen allgemeiner und beruflicher

Bildung maßgebend: In einem weiteren Sinn betrifft polytechnische Erziehung die Notwendigkeit, "die Arbeiter auch in d e r Beziehung zum Herrn über die Produktion werden zu lassen (das "werden lassen" könnte aufhören lassen), daß sie die wissenschaftlichen (technischen, ökonomischen) Grundlagen der Produktion beherrschen, durchschauen und sich aneignen." (S.42) Insofern bezeichnet polytechnische Erziehung das Prinzip, daß sämtliche Schulfächer, insbesondere aber die naturwissenschaftlichen (als 'pädagogisch gebrochene' Wissenschaftsdisziplinen) sich auf die Produktion als Kernbereich des Lebens beziehen. "Polytechnische Erziehung ist also (insofern M.A.) eindeutig Bestandteil der sozialistischen Allgemeinbildung. ... Ihre Funktion auch als Übergang zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung" (Klein, S.43) dagegen hat sie eher in dem Sinn, daß Technik und Produktion selbst Unterrichtsgegenstand werden und daß sie als Unterrichtsfach wie "Einführung in die sozialistische Produktion" (S.112, vgl. auch das Schema S.113) auftaucht. Über die Zuordnung wird diskutiert. Klein betont mehrfach, daß er sie ihrem Wesen nach als der Allgemeinbildung zugehörig ansehe. Die Vermittlerrolle jedoch ist nicht umstritten. Zum Gesamtphänomen polytechnischer Erziehung gehört zudem die Arbeit in der Produktion, der ebenfalls Funktionen für beide Aspekte, Berufs- und Allgemeinbildung, zukommt.

Gegen Ende der fünfziger Jahre wurden in der DDR unter den Gesichtspunkten der Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und der Effektivität des Bildungswesens Überlegungen über eine engere Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung angestellt, die in den sechziger Jahren zunächst zu einer - später wieder großenteils aufgehobenen - 'Professionalisierung' der polytechnischen Erziehung führten. Eine Ursache für die Diskussion war die Erkenntnis, daß die ursprüngliche Annahme

unzutreffend war, die Schüler könnten sich in der betrieblichen Tätigkeit zugleich wissenschaftlich-technisch-ökonomische Grundlagenkenntnisse und -fertigkeiten aneignen, zur "Arbeit erzogen (werden) und auch noch die Tätigkeit im Betrieb als Praxis im umfassenden Sinne des Wortes für den Lernvorgang generell erleben." (S.84) Das gelang nur unter selten vorhandenen optimalen Bedingungen und wurde durch die praktische Umsetzung oben angegebener Aspekte der Polytechnik in ein dreiteilig-interdependentes Modell ersetzt: Fachunterricht (speziell mathematisch-naturwissenschaftlicher), Technik und Ökonomie als polytechnisches Spezialfach und produktive Arbeit. Die Teilnahme am normalen Arbeitsprozeß erforderte, qua Spezialisierung, fachliche Qualifikationen und führte zu dem Versuch, "die Teilnahme an produktiver Arbeit mit Elementen einer beruflichen Ausbildung zu verbinden." (S.85) Hinzu kam das bildungsplanerische Bemühen, einen Ausgleich zwischen Berufswünschen und -bedarf herzustellen, den "zu erreichen ... Ziel eines sorgfältig geplanten, längeren pädagogischen Prozesses sein ... muß" (S.86), und die Annahme, der UTB (Unterrichtstag in der Produktion) könne für diesen Prozeß Lenkungsfunction übernehmen. (Für die polytechnische Erziehung insgesamt bestätigte sich das, für den UTB speziell jedoch nicht in großem Umfang.)

Da die polytechnische Erziehung unter stärker allgemeinbildendem Aspekt auf zehn Schuljahre geplant war, bestand die Möglichkeit (ab 1960/61 realisiert), in der zum Abitur führenden erweiterten Oberschule (EOS) die weitere polytechnische Erziehung als berufliche Grundausbildung durchzuführen, die später in einer verkürzten Berufsausbildung zur Facharbeiterqualifikation ausbaubar war. Sowohl das Problem der Isolierung der Intelligenz von der Produktion als auch die positiven Erfahrungen mit zur Unterrichtsreife führenden Arbeiter- und Bauernakademien spielten dabei eine Rolle.

Allerdings schlossen die meisten Abiturienten dennoch sofort ein Studium an - möglicherweise aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten, die darin bestanden, daß häufig ein genügend breites Berufsspektrum pro Schule nicht angeboten werden konnte. Der umgekehrte Weg, dreijährige Berufsausbildung mit der Möglichkeit, das Abitur abzulegen, bewährte sich dagegen gut. Insbesondere unterschied er sich von der EOS-Alternative positiv hinsichtlich der Belastung, der die Schüler ausgesetzt waren. In der erweiterten Oberstufe stand sie in direktem Verhältnis zum Spezialisierungsgrad des miterlernten Berufs.

Analog den Entwicklungen in der EOS wurde ab 1964/65 versuchsweise in Teilen der allgemeinbildenden Oberschule für die Klassen 9 und 10 die 'berufliche Grundausbildung' (Differenzierung nach Berufsrichtungen) eingeführt. (Die dabei gesammelten Erfahrungen gingen später zum Teil in andere Modelle der Berufsausbildung ein.) Die Resultate hinsichtlich der Schülerbe- und -überlastung ähnelten denen bei der EOS. Zudem stellte sich bald heraus, daß die intendierte Breite der Grundausbildung sich in der Praxis häufig nur als enge Spezialausbildung durchsetzte.

Ein ausschlaggebendes Problem bei diesen Formen der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung war dagegen bildungsökonomischer Natur: Zu selten wurde die im schulischen Bereich begonnene Berufsbildung anschließend fortgesetzt. "Die Frage war nun, ob wir uns diese Investitionen leisten können, ob sie von den gesellschaftlichen Möglichkeiten und Notwendigkeiten her berechtigt sind." (S.88) Das Resultat (1965) war die Rücknahme der Berufsausbildung aus der OS und der EOS.

Die berufsbildende Funktion wurde auf "Berufsorientierung und -vorbereitung" hin geändert. Hauptziel wurde die "Vermittlung einer soliden, auf die Bedürfnisse einer sich schnell entwickelnden sozialistischen

Gesellschaft orientierenden und in diesem Sinne 'modernen' allgemeinen Bildung" (S.89f). "Die Form BGA in den Klassen 9 und 10 und die volle Berufsausbildung in der erweiterten Oberschule sind seit dem Schuljahr 1967/68 aufgegeben worden. Weiter besteht jedoch die dreijährige Berufsausbildung mit Abitur als einer der möglichen Wege zur Hochschulreife." (S.90)

Diese Darstellung hat, wie schon eingangs gesagt, für sich (und damit Wichtigkeit!), daß sie sich auf reale Entwicklungen und Erfahrungen bezieht. Dennoch ist sie modellhaft auf die für wesentlich erachteten Aspekte abstrahiert - bspw. kommen die Schüler als Individuen nur einmal vor, bei der auch bildungsökonomisch wendbaren Frage nach der Be- und Überlastung - und aus beiden Gründen in gewissem Maß gegen Kritik immunisiert. Dennoch bietet sie in sich einige Ansatzpunkte - als konkrete Variationen eines Themas.

Allgemeiner Ausgangspunkt für die Überlegungen über engere Verzahnung von allgemeinem und berufsbildendem Bereich waren die Gesichtspunkte Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit und Effektivität. Bei der späteren Rücknahme der Änderungen schlägt das Effektivitätskriterium durch. Die auch erwähnte Belastung der Schüler ist ja in Abhängigkeit von der Effektivität ohne weiteres variierbar. Unter einem anderen, spezielleren Aspekt: Mit der Rücknahme der offensichtlich strittigen Professionalisierung der polytechnischen Erziehung ist auch die Rücknahme des Gesichtspunktes verbunden, die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit, hier am Beispiel der Isolierung der Schüler vom wirklichen Leben, möglichst weitgehend, sagen wir, rückzuentwickeln. In dem Argument (S.88), daß die berufliche Bildung der später leitenden Personen für ihre Gesamtpersönlichkeit positiv zu bewerten sei, die entsprechenden Investitionen jedoch nicht d i r e k t

volkswirtschaftlich wirksam werden, ist dieser Gesichtspunkt noch enthalten, wird aber von Effektivitätsorientierten, ökonomischen Überlegungen verdrängt. Der Hinweis auf das Lenkungspotential im UTB oder der polytechnischen Erziehung überhaupt deutet auf von oben nach unten verlaufende Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse. Die entgegengesetzte Perspektive ist in dem Hinweis auf die (erfolgreichen!) Arbeiter- und Bauernakademien und das Modell 'Berufsausbildung + Abitur' gegeben. Die Einrichtung des Modells 'Abitur + Berufsgrunderziehung' stellt einen Zwischenschritt in diese zweite Richtung dar - und wird zurückgenommen.

Allgemeiner: In polytechnischer Erziehung im Sozialismus kommt der Erziehung eine eigenständige Funktion zu. Der Arbeiter ist nicht mehr Anhängsel der Maschinerie (als ein Gesichtspunkt für das geänderte Verhältnis von Subjektivität und gesellschaftlich produzierter Objektivität), sondern seine polytechnisch vermittelte Qualifikation wird das Bestimmende. (Vgl. bei Klein, S.42f) Nun - das ist abstrakt und vielfältig auslegbar. Aber - in Kleins Beschreibung des Bildungsgesetzes von 1965 setzt sich die Eigenständigkeit von Erziehung nicht mehr durch. Sie ist vielmehr abhängige Variante der "Bedürfnisse der sich schnell entwickelnden sozialistischen Gesellschaft" (S.89). Das Gegenargument kann ich auch gleich nennen: Klein behauptet ja sicher nicht, daß die sozialistische Gesellschaft sich wie im Kapitalismus naturwüchsig entwickle oder gar nach Entwicklungsstrukturen bürokratischer Organisation: vielmehr sei die Subjektivität wohl als bewußte zurückgekehrt und habe ihren Platz - wenn vielleicht nicht so ganz in der Schule, so aber doch - in der Organisation der Produktion durch die Arbeiterklasse. - Daraus könnte man ein Entschulungsargument machen!

In Hinsicht auf die Effektivitätsorientierung unterzieht Markert (Markert, 1972) die polytechnische Er-

ziehung in der DDR einer weitaus schärferen Kritik: Hauptsächlich die Konkurrenz der sozialistischen Länder zu den kapitalistischen "ließ ... eine kritische Reflexion der Struktur der Produktionsverhältnisse nicht mehr zu. So stehen auch in allen schulischen Reformkonzeptionen der DDR die Kriterien Aufbau, Leistung, Arbeit im Vordergrund." (ebd., S.155) Die Marxsche Charakterisierung des Sozialismus als Übergang zum Kommunismus in allen Lebensbereichen wird aufgegeben bzw. auf ökonomische Aspekte eingeschränkt. Die Betrachtung des Sozialismus als Permanenzerklärung der Revolution ("Sozialismus ist die Permanenzerklärung der Revolution (...) notwendiger Durchgangspunkt zur Abschaffung der Klassenunterschiede überhaupt, zur Abschaffung sämtlicher Produktionsverhältnisse, worauf sie beruhen, zur Abschaffung sämtlicher gesellschaftlicher Beziehungen, die diesen Klassenverhältnissen entsprechen, zur Umwälzung sämtlicher Ideen, die aus diesen gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgehen." (Marx, MEW 19, S.21 (Die Klassenkämpfe in Frankreich), zit. nach Markert, S.156f) wird auf eine lineare ökonomische Entwicklung reduziert: "Der Übergang vom Sozialismus zum Kommunismus wird auch bei uns und in den anderen Sozialistischen Ländern in dem Maße erfolgen, wie die Voraussetzungen und die Keime der höheren Gesellschaftsordnung, vor allem das Niveau der Produktivkräfte reifen." (Ulbricht in: Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR, Autorenkollektiv, Berlin 1969, S.592, zit. nach Markert, S.157) Schule kommt analog zur kapitalistischen Gesellschaft die Funktion zu, die Anpassung der Qualifikationsstruktur an die unter bürokratischem Interesse stehende Produktionsstruktur und die Stabilisierung der "staatsbourgeoisen" Herrschaftsstruktur zu leisten. "Legitimiert Margot Honecker den Charakter der "erweiterten Oberschule" als privilegierte Institution zur Heranzüchtung "künftiger Lei-

tungskader", so rechtfertigt das Politbüro ein hierarchisch gegliedertes Bildungssystem, das die Heranbildung einer wissenschaftlich-technischen Intelligenz in "Spezialschulen und -klassen" ermöglichen soll" (Markert, S.160). "Polytechnische Bildung, das Marxsche kritisch-emanzipatorische Bildungsprinzip regrediiert zur effizienten Unterrichtsmethode und betreibt die Qualifikation der Heranwachsenden für die hierarchischen Berufspositionen." (S.163) Diese Kritiklinie ließe sich allein mit Markert weit fortsetzen. Er bringt reichlich Zitate aus DDR-Quellen, die in dieser Weise interpretierbar sind.

Nun werde ich mich hüten, in diese Diskussion einzusteigen und über die Weltgeschichte zu richten. Dafür gibt es zwei wesentliche Gründe. Zum einen läßt sich für jede der Positionen lastwagenweise die wissenschaftliche Literatur anfahren. Anhand einer Stelle will ich auf die Probleme eingehen, die dabei entstehen können: Die von Markert kritisierte Legitimation der Produktion von Leitungskadern durch die erweiterte Oberschule durch Margot Honecker läßt sich auch genau umgekehrt interpretieren. Zu meiner Freude stellte ich nämlich gerade fest, daß ich das oben getan habe:

In einer Anmerkung zitiert Markert vollständig. Honecker betont gerade die Bedeutung der beruflichen Ausbildung in der EOS, obwohl sie volkswirtschaftlich nicht direkt effektiv ist. Sie wendet sich damit gegen die mehr effektivitätsorientierten Ansichten von Wirtschaftsfunktionären und Werksdirektoren und gegen die Isolierung der Intelligenz von der Produktion. Dem könnte Markert entgegenhalten, daß Honecker eben auf 'höherem Niveau', bezogen auf längerfristige Effektivität, argumentiere, die ökonomistische Verkürzung also sogar potenziert betreibe.

Das zugrundeliegende Problem besteht in der Relativität des Beurteilungsstandpunktes in bezug auf konkrete Realität einerseits und kritische Intention andererseits, und dies führt zu einem zweiten Aspekt:

Es ist sinnlos, solche Fragen ex cathedra klären zu wollen. Das will wohl auch letztlich Markert nicht. Seine Stellungnahmen bewegen sich auf einem hohen Abstraktionsniveau - insofern sind sie näher am Bezugspunkt Kritik angesiedelt. Die Folge ist, daß konkrete Handlungsmöglichkeiten nicht angeboten werden, für die Bundesrepublik Deutschland nicht einmal eine Handlungsperspektive. Das, vermute ich, kann ich allerdings nur historisch rückblickend feststellen. Markerts Aufsatz stammt ursprünglich von 1970, die vorliegende Fassung von 1972. Die Realität in der Bundesrepublik Deutschland war damals eine andere. Es gab noch Vorstellungen, die selbst bei Bewußtheit über die Gefahr von Reformillusionen heute als ebensolche bezeichnet werden müssen. Die ökonomisch erzwungene Abblockung oder Aushöhlung der Reformen war längst nicht so weit fortgeschritten wie heute. Damals angebotene 'Perspektiven' konnten noch als 'realitätsnah' angesehen werden.

Markerts DDR-Kritik steht im Zusammenhang der Frage: "Was können Theorie und Praxis der Polytechnischen Bildung beitragen zu der Konzeption einer kapitalismuskritisch orientierten "Arbeitslehre"...?" (S.163) Die Frage ist nicht obsolet geworden, aber das Anspruchsniveau ist zu ändern. Markerts Forschungsplan ist umfassend. Er fordert die Analyse des Verhältnisses von Arbeit und Bildung im Frühkapitalismus, der Marxschen Polytechnik-Vorstellung in mindestens fünf Einzeluntersuchungen, die jede für sich weltumfassend sind (vgl. S.137) (auch absolute Realitätsferne kommt da durch; die Frage, wie die Aufhebung der Trennung von Kopf- und Handarbeit zu realisieren sei, soll beantwortet werden) und in der Frage nach dem Potential der Erziehung als Um-

wälzungsferment bereits im Kapitalismus ihren Höhepunkt finden. (S.137) Um nicht fehlzugehen, sind des weiteren außerdem die Bildungssysteme der "revisionistischen Länder" (die Anführungszeichen benutzt er übrigens selbst!) den Marxschen Überlegungen zu konfrontieren und in Beziehung zu setzen zu den Entwicklungen des Bildungssystems in der VR China und in Jugoslawien. Dazu gehören selbstverständlich Abklärungen der Probleme permanenter Revolution und rätedemokratischer Organisation. "Diese kurze Skizzierung n o t w e n d i g e r (Hervorhebung von mir M.A.) Überlegungen zum Problem "Polytechnische Bildung und Erziehung" zeigt, daß im Rahmen eines Aufsatzes unmöglich alle Dimensionen des Themas ausgebreitet und diskutiert werden können." (S.139) (aha!)

Ich will Markert nicht lächerlich machen - ich merke gerade, wie bei mir die Realitätsferne durchschlägt im Genuß der Kritik -; eher können diese Hinweise als Beispiel dafür verstanden werden, wie das Sein - in diesem Falle in der Form professionellen Theoretisierens - das Bewußtsein bestimmt.

Aus all diesem soll dann das richtige Konzept für die Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland folgen.

Der in demselben Band folgende Aufsatz etwa, "Arbeitslehre als Sozialökonomische Bildung" (Kahsnitz, 1972), führt tatsächlich vom höchsten Abstraktionsniveau hinunter bis zu Projekten und Unterrichtseinheiten, die zeitlich bis zur Wochenplanung differenziert sind. Wenn aber das aus Markerts Analyse resultierende Konzept die Emanzipation in toto enthalten soll (dem würde er vermutlich nicht zustimmen, vielleicht aber der Formulierung, daß sie schon vorgedacht sein müsse), müssen natürlich alle Fehlentwicklungen in der DDR bekannt sein. Indem die vermeintliche Realität derart beurteilt wird, daß ein solch umfassendes Konzept für sinnvoll gehalten werden kann, wird sie absolut gesetzt. Fehl-

entwicklungen in der DDR sind dann ebenfalls absolute Fehler, da der Entwicklung dort keine e i g e n e Realität zugestanden wird.

Daraus folgt allerdings nicht, daß die Kritik an entsprechenden Entwicklungen irrelevant sei. Im Gegenteil: selbstverständlich ist die besondere historische Situation der DDR nach dem zweiten Weltkrieg kein Legitimationsgrund (wohl jedoch ein Erklärungsgrund) für Fehlentwicklungen, und selbstverständlich benötigen wir solche Kritik als H i n w e i s !

Der erste Grund, warum ich über solche Kritik keine Entscheidung treffen will, ist die theoretische Unentscheidbarkeit aufgrund unterschiedlicher Realitätsnähe der Argumentationsbasis. Ist aber Realitätsnähe ein Gütekriterium, so ist der zweite Grund nur die Kehrseite des ersten: Aufgrund der anderen Realität hier und jetzt folgt aus der Kritik nichts Konkretes. Die Entscheidung, ob eine 'Fehlentwicklung' aufgrund äußerer Zwänge 'unvermeidbar' war oder eine Abkehr vom kritischen Maßstab darstellt, ist unerheblich für die Notwendigkeit, sie zur Kenntnis zu nehmen. Diese Einschätzung fordert zugleich, in der eigenen Situation das Wünschbare am Machbaren zu orientieren - wobei die Bestimmung des Machbaren sicherlich auch vom "Wünschbaren" abhängt, nämlich in der Weise der Abhängigkeit von der theoretisch-ideologischen Bestimmung des Wesentlichen der Realität. (Am Beispiel Markert: ob z.B. 'Kapitalistische Form der Produktion' eine relevante Kategorie ist.)

Gemäß Markerts (und auch Kahsnitz') großem Entwurf wäre kritische Arbeitslehre genau das, was Polytechnik inhaltlich meint. Sie hätte sowohl einen Bezug zum Stand der Produktivkräfte, zur Auseinandersetzung mit der Natur als auch zu den Produktionsverhältnissen und, darin impliziert, der Herrschaftsform. Er bestreitet nicht,

daß es sich bei diesem gedoppelten Problem von Zwang und Freiheit primär um ein die Basis betreffendes Problem handelt. Einerseits verweist er aber mit Marx darauf, daß auch alle gesellschaftlichen Beziehungen, die den Klassenverhältnissen entsprechen, abgeschafft werden müssen - das betrifft die Schule, die als kapitalistische (und gemäß seiner Kritik, auch als polytechnische in der DDR) weder die Herrschaft über die Produktivkräfte noch die Abschaffung sozialer Herrschaft erlaube, geschweige denn, selbst eine Beziehung darstelle, die nicht mehr 'den Klassenverhältnissen entspreche'. Andererseits betont er, daß auch schon in der kapitalistischen Gesellschaft Erziehung ein Umwälzungsferment darstellen könne (vgl. S.165f) - dies betrifft wiederum die Schule und eben die kritische Arbeitslehre.

Das Schwergewicht der kritischen Arbeitslehre läge näher bei dem Pol Produktionsverhältnisse/Herrschaftsform. Diese Einschränkung würde Markert vermutlich leicht zugestehen, denn es wäre illusorisch anzunehmen, ohne Verfügung über die Produktionsmittel und die d a d u r c h ermöglichte Art der Verbindung von produktiver Arbeit und Lernen sei die sachliche Qualifikation zur Beherrschung der Produktivkräfte im umfassenden, befreienden, marxistischen Sinn möglich. Anderenfalls würde ja behauptet, Bildungsreformer kämen gegen die vom Kapital für notwendig g e h a l t e n e n (nämlich auch, wenn sie es möglicherweise gar nicht sind, da ja bekanntlich einerseits exakte Planungen nicht möglich, andererseits bestimmte, nicht geplante affektive Dispositionen der späteren Arbeiter funktional sind) "sachlichen" Qualifikationsanforderungen an. Reformkonzepte, die auf Realisierung setzen - wie etwa das Kollegstufenkonzept - verneinen dies ja auch ausdrücklich (vgl. Kollegstufe NW). Die entsprechende Marxsche These in diese Richtung anders zu interpretieren, wäre tautologisch.

Aber selbst hinsichtlich der anderen Richtung, in Bezug auf die Kritik der Produktionsverhältnisse und Herrschaftsformen sind gegen Markerts Optimismus schwerwiegende Bedenken anzumelden. Die Forderung nach polytechnischer Erziehung schon im Kapitalismus richtete Marx an die Arbeiterorganisationen - nicht an die Pädagogen der bürgerlichen Schule. Polytechnische Erziehung oder kritische Arbeitslehre von seiten des bürgerlichen Staates und seiner Schule, vermittelt über die Durchsetzungskraft eines (oder mehrerer) kritischen bürgerlichen Kopfes einzuführen, war damit nicht intendiert. Mit anderen Worten, die Arbeiterorganisationen selbst müssen diese Forderung stellen. Und zudem - etwa am Maßstab der Diskussionen über den Zusammenhang von ökonomischen und politischen Forderungen und Erfolgen der Arbeiterklasse gemessen -: die Forderung der Arbeiterklasse nach polytechnischer Erziehung, deren Durchführung dann wieder isoliert in Händen der bürgerlichen Institution Schule läge, der Bestimmung durch sie selbst also wieder entzogen wäre, wäre schlicht unsinnig. Mit anderen Worten: In dieser Forderung liegt zugleich ein massiver Angriff auf die Disparierung von Lebensausschnitten in Form der bürgerlichen Institutionen - ein Aspekt der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit.

Zurück zu Markert (ihn kritisiere ich hier nur exemplarisch) und dem Problem der Realitätseinschätzung. Markert weiß um den Stellenwert der bürgerlichen Schule für die Aufrechterhaltung der kapitalistischen Produktionsweise und stürzt über dieses Wissen zweifach: zum einen in der Absolutsetzung seiner DDR-Kritik durch den absoluten Anspruch seines kritischen Wissens - das hat nur Folgelosigkeit zur Folge; zum andern in der optimistischen Einschätzung der Machbarkeit von Kritik durch die Schule - mit derselben Folge, wie der weitere (kurze) Gang der Geschichte bisher gezeigt hat. Auch dies

hat mit dem Wissen zu tun: Ich halte an dem Zusammenhang fest, der lautete: Orientierung des Wünschbaren am Machbaren einerseits, Bestimmung des Machbaren über Bestimmung der Realität andererseits. Die Relevanz der Bestimmung gesellschaftlicher Realität - also auch des Stellenwerts von Schule und Erziehung - in marxistischen Kategorien ist allerdings an eine Bedingung gebunden: Die Anerkennung dieser Kategorien muß - aus welchen Gründen auch immer das geschehen kann, das ist hier nicht thematisiert - durch die Arbeiterklasse erfolgen. Jede noch so richtige Einschätzung des Stellenwerts von Schule durch kritische Pädagogen nützt nichts, es sei denn, diese skeptische Einschätzung wird noch mit einbezogen. Dadurch natürlich wird die eigene Handlungstheorie "verdünnt", die Pläne müssen auf Minima reduziert werden, die Erfolgsaussichten müssen ganz gering eingeschätzt werden.

Die 'Totalanalyse' durch kritische Intellektuelle erweist sich für ihre Handlungsorientierung als inadäquat. Zu leicht und unversehens verschieben sich die Einschätzungen von Veränderungspotentialen ins Illusorische. Auch das ist gesellschaftlich bedingt - durch den Stellenwert von Fundamentalkritik in unserer Gesellschaft: im Rahmen des einzelnen bürgerlichen Kopfes ist sie gestattet, sie ist zusammengesetzt aus Vernunftgründen und aufgrund des - im Fall Markert sicherlich berechtigten - Selbstzusprechens von Vernünftigkeit und der Tatsache ihrer Existenz kann sie sich einbilden, daß sie auch "Wirklichkeit" an sich habe, bzw. auf "die Wirklichkeit" einwirken könne.

Markert entwickelte sein Konzept auch in Kritik an Analysen der "Politischen Ökonomie des Bildungssektors" (vgl. S.137) und daraus resultierenden Determinierungsannahmen. Dagegen behauptet er den Sinn des Festhaltens an kritischen Intentionen auch in der Schule.

Das beurteile ich ausdrücklich positiv. Nur - nochmals - das Anspruchsniveau, der Grad der Erfolgserwartung etc. sind zu reduzieren. Handlungsperspektiven, wie Markert sie vorschlägt, sind in reduzierter Form möglicherweise unter einem kritisch gewendeten Entschuldigensbegriff zu fassen. Oder andersherum - möglicherweise läßt sich "Entschuldung" kritisch so fassen, daß der Begriff zugleich Machbares - in Hinblick auf die jetzige Situation in der Bundesrepublik Deutschland - und Sinnvolles bezeichnet.

4. FORMATIONSUNSPECIFISCHE RADIKALITÄT UND IHRE
FOLGEN
DIE RADIKALE ENTSCHULUNGSVORSTELLUNG - AM
BEISPIEL ILLICH

Aus Gründen der Deutlichkeit analysiere ich die Entschulungsvorstellung in ihrer extremen Ausprägung. Dieses Extrem ist durch Ivan Illich markiert. Für die Diskussion von Illichs Überlegungen spricht weiterhin, daß sich bei ihm die Abhängigkeit konkreter Gesellschaftsanalyse und daraus resultierender 'Strategien' von zugrundeliegenden allgemeinen Auffassungen über die Gesellschaft und von seinem Menschenbild sehr deutlich zeigen läßt und zudem eine Analogiebetrachtung zur Marxschen Theorie wenn nicht nahelegt, so doch gut möglich ist.

Eine Einstellung der Illichschen Position in die gesamte nordamerikanische Diskussion (s. etwa die Literaturangaben bei Winkel, 1974) wäre eher hinderlich, da dann einerseits, bedingt durch die unscharfe Trennung mehr oder weniger theoretischer Entwürfe und mehr oder weniger theoriegeleiteter praktischer Unternehmungen, eine dezidierte Analyse der gesellschaftlichen Situation in den USA samt der subkulturellen Aktivitäten notwendig würde, diese für die Situation in der BRD aber keine direkt fruchtbaren Resultate lieferten und andererseits - wie mir scheint, etwa über die Linie Goodman, Dennison, Tolstoj - eine theoretische Anarchismus-Diskussion gefordert wäre. Auf Hentigs Auseinandersetzung mit Illich (Hentig, 1971 und 1973) will ich mich erstens wegen der anderen Interessenrichtung und zweitens wegen des Problems der Verunsicherung qua Ausuferung der Diskussion nicht einlassen.

Vorweg ist vielleicht auf den möglichen Einwand einzugehen, Illichs Vorschläge könnten - gemäß seiner Intention - nicht auf die Industrieländer übertragen werden. Dieser Einwand wäre falsch, denn Illichs Kritik bezieht sich gerade auf diese Länder, sie liefern ihm das Material. Die Entwicklungsländer stellen den Kontrast dar, aber Illich will die Industrieländer nicht dorthin oder ins Mittelalter zurückversetzen. Vielmehr sollen seine Vorschläge ("learning webs" oder "networks") den der modernen Gesellschaft adäquaten Ersatz für die zerstörten dörflichen/früheren Lernsituationen bezeichnen.

4.1. Menschenbild und Methode

4.1.1. Prometheus und Epimetheus

"Unsere Betrachtung der Bildungsinstitutionen führt uns zu einer Betrachtung unseres Menschenbildes. Das Wesen, dessen die Schule als Klient bedarf, besitzt weder die Autonomie noch die Motivation, um selbstständig heranzuwachsen. Wir können in der allgemeinen Schulpflicht den Höhepunkt eines prometheischen Unternehmens sehen und als Alternative dazu von einer Welt sprechen, die so beschaffen ist, daß der epimetheische Mensch in ihr leben kann. Sagen wir, daß die Alternative zu Schultrichtern eine Welt ist, die durch echte Kommunikationsanlagen transparent gemacht worden ist, und sagen wir weiter sehr konkret, wie diese Anlagen funktionieren könnten, so können wir nur hoffen, daß die epimetheische Natur des Menschen zurückkehre; wir können sie weder planen noch produzieren." (I. Illich, 1973, S.109)

Illichs Vorstellungen zusammenhängend darzustellen, erscheint als schwierig; er beansprucht implizit, eine gesamtgesellschaftliche Theorie vorzustellen, entwickelt sie aber in zweierlei Hinsicht nicht systematisch. So lassen sich einerseits in jeder der in dem Hauptband "Entschulung der Gesellschaft" (Illich, 1973) zusammengefaßten Arbeiten in etwa die gleichen Probleme

finden, d.h. die Arbeiten sind nur additiv zusammengefaßt. Andererseits weisen aber auch die einzelnen Arbeiten keine eindeutige Begrifflichkeit auf. Vermutlich können sich zehn verschiedene Leser zehn verschiedene Interpretationen zurechtassoziieren. Von vorne gelesen, scheint mir das Buch geeignet zu sein, stellenweise Christen, Anarchisten, indianische Zauberer, kritische Aufklärer, frühkapitalistische Liberale, spätkapitalistische Apologetiker, Konvergenztheoretiker und andere zu erfreuen. Von hinten her läßt sich eher eine Systematik entwickeln: Das o.a. Zitat leitet zum letzten Kapitel: "Die Wiedergeburt des epimethischen Menschen" über, der einzig längeren expliziten Thematisierung des Menschenbildes.

Ausgehend vom Prometheus-Mythos entwickelt Illich in einer Linie die Menschheitsgeschichte - bis heute. Der Wirklichkeit der prometheischen Entwicklung, d.h. dem, was er als Wirklichkeit ansieht, setzt er als Überlebensnotwendigkeit das epimethische Verhalten zur Welt, das gute Leben und damit allererst wirklich menschliches Wesen entgegen. Die Entgegensetzung wird hier auf allgemeiner Ebene allerdings nicht ausgearbeitet, sie erschöpft sich fast ausschließlich im Mythos. Das ist insofern wichtig, als diese Kargheit des positiven Menschenbildes einen Schlüssel zum Verständnis von Illichs konkreten Wirklichkeitseinschätzungen/Gesellschaftsanalysen und Vorschlägen birgt.

Das Verhältnis von Prometheus und Epimetheus zu Pandora, die die Übel der Welt verteilte und nur die Hoffnung zurückhielt, zeigt grundlegend verschiedene Formen des Verhältnisses zur Natur an. Prometheus beginnt die Übel zu bearbeiten, Epimetheus hingegen heiratet Pandora und setzt auf die Hoffnung, bestimmt damit aber nicht den bisherigen Gang der Geschichte.

"Hoffnung bedeutet im eigentlichen Sinne gläubiges Vertrauen auf die Güte der Natur; dagegen bedeutet Erwartung, so wie ich das Wort hier verwende, daß man sich auf Ergebnisse verläßt, die der Mensch plant und kontrolliert. Hoffnung richtet das Verlangen auf einen Menschen, von dem wir ein Geschenk erwarten. Erwartung gilt der Befriedigung aus einem vorhersehbaren Verfahren, welches das produzieren wird, das zu erwarten wir einen Anspruch haben. Das prometheische Ethos hat jetzt die Hoffnung in den Schatten gerückt. Das Überleben des Menschengeschlechts hängt davon ab, daß wir sie als soziale Kraft wiederentdecken." (S.110)

Auf "Erwartung" setzen, bedeutet "Institutionen" aufzubauen, Kultur zu schaffen (Gesetzgebung, Architektur, Kunst), Tatsachen in Probleme umzudeuten, bewußt die eigenen Bedürfnisse zu formen, Erwartbarkeiten selbst herzustellen. (Dies hieße übrigens, daß Kinder als prometheische und nicht etwa als epimetheische Wesen geboren werden. Jeder kann direkt beobachten, wie ihre Warum-Fragen im Laufe der sozialen Eingliederung auf Was-Fragen zurückgestutzt werden.) Für den klassischen Menschen war dies die Schaffung eines "zivilisierten Zusammenhangs für eine humane Betrachtungsweise" (S.112) - er dirigierte die Entwicklung selbst und mit Bewußtsein ("auf eigene Gefahr" (ebd.)). "Der heutige Mensch geht weiter; er versucht die Welt nach seinem Bilde zu schaffen, eine völlig vom Menschen gemachte Umwelt zu errichten." (ebd.)

Als Beispiel dient Illich ein Bild aus der Großstadt - Kind in New York: Seine gesamte gegenständliche Umwelt ist wissenschaftlich-institutionell hergestellt und verteilt bzw. geplant - sogar die noch vorhandenen Reste natürlicher Umgebung. Dasselbe gilt für die symbolische Umwelt (kostspielig produzierte und im Fernsehen vorgeführte Witze etwa), die Interaktionsformen (Lernen als Konsum von Programmen, Organisation und Lenkung von Macht und Gewalt in Bandenkämpfen gegen die Polizei) und psychischen Dispositionen wie Wünsche

und Ängste. "Um welche Ware es sich auch handeln mag, sie ist das Produkt einer spezialisierten Institution" (S.112). Die Grenzen des institutionell Herstellbaren werden zugleich die Grenzen überhaupt möglicher Erwartungen, und umgekehrt existiert jede Erwartung nur in bezug auf den Glauben an die Herstellbarkeit eines institutionellen Verfahrens, durch das sie realisiert werden kann. "Die Macht eines Verfahrens Werte zu schaffen, hält es (das Großstadtkind M.A.) für selbstverständlich." (S.113) Allgemeiner: "Von allmächtigen Werkzeugen umgeben, ist der Mensch nur noch ein Werkzeug seiner Werkzeuge." (ebd.) "Wir finden uns in unserer eigenen Falle wieder" (S.114) und sind von Techniken und Planern und deren anonymen Verfahren abhängig statt "von der Gutwilligkeit des einzelnen." (S.115) Damit ist die humane Dimension der Welt verloren. Für die bestehende Situation ist die Schule das adäquate Anpassungsmittel.

Allgemein ist die Situation einer auf selbstlaufenden Institution gründenden Gesellschaft so, daß Nachfrage nach und Befriedigung von Bedürfnissen gerade durch den institutionellen Charakter der Regulierung immer weiter auseinanderklaffen, mit dem Effekt, daß die Institutionen noch gestärkt werden.

Für Werte im ökonomischen Sinn bedeutet das, daß durch einfache Produktionsausweitung das Verteilungsproblem nicht zu lösen ist. Die "an monetären Begriffen gemessene Leistungsfähigkeit" (S.117), auf die sowohl der Kapitalismus als auch der Kommunismus (damit meint er die heutigen Übergangsgesellschaften) orientiert sind, wird fragwürdig.

Die U r s a c h e n liegen in der Konkurrenz der wenigen "Großverbraucher (im) Wettkampf um die Macht, die Erde abzuräumen..." (S.118). "Das E t h o s der U n g e n ü g s a m k e i t ist also die W u r z e l

der physischen Ausplünderung, der gesellschaftlichen Polarisierung und der psychischen Passivität" (S.118), der "Tat des Prometheus in letzter Konsequenz." (ebd.)

Und (oder andererseits?): "Manche möchten wohl von einer Mutation des Kollektivbewußtseins sprechen, die dazu führt, den Menschen als einen Organismus zu verstehen, der nicht von Natur und Menschen abhängt, sondern von Institutionen" (ebd.). "... Dieses V e r - b r a u c h e r e t h o s ist das Kernstück des prometheischen Trugschlusses" (ebd.; Hervorhebung von mir M.A.).

Da der prometheische Weg die hier dargestellte Situation seinem Begriff nach enthält, ist es ausgeschlossen, qua Planung/Verfahren zu einer Lösung zu kommen. Dagegen bietet Illich drei gänzlich auf die Mythologie zurückgehende Perspektiven an:

1. Eine Prophezeiung: Die Nachkommen von Prometheus und Epimetheus verbinden sich zu einem neuen Menschengeschlecht. "Wir lernen den Sinn des Pithos begreifen, den Pandora von den Göttern mitbrachte als Umkehrung des Kastens¹: unsere Schale und Arche." (S.119)
2. Eine Forderung: "Hoffnungsvolles Vertrauen und klassische Ironie (eironeia) müssen sich zusammen tun, um den prometheischen Fehlschluß zu entlarven." (ebd.)
3. Ein Verweis auf das Anwachsen derjenigen, "die Menschen mehr lieben als Produkte" (ebd.), die er epimethische Menschen nennt. Schließlich aber sollen diese und ihre "Methode" die Probleme doch nicht allein bewältigen können. Sie sollen "mit ihrem prometheischen Bruder zusammen das Feuer entzünden und das Eisen schmieden;... aber nur ... um den anderen umso besser hegen und pflegen und ihm dienen zu können" (S.120).

¹ Illich bezieht sich auf einen Scherzartikel, in dem er die Konstruktion der heutigen Welt wiedererkennt: ein Kästchen, das beim Öffnen eine mechanische Hand freigibt, die den Deckel wieder schließt.

4.1.2. Anmerkungen zum Menschenbild

Man könnte Illich fragen, wann bzw. unter welchen Bedingungen denn eigentlich die Institutionen ihren gefährlichen Charakter annahmen, wann und wie es dazu kam, daß das aktive Verhalten zur Welt sich in sein Gegenteil, nur noch passives Konsumieren, verwandelte.

Für den "klassischen Menschen" stellten die Institutionen ja eine Form der humanen Weltsicht dar. Als nächstes bereits spricht Illich vom heutigen Leben in New York. Trat der Wechsel nach der klassischen Epoche der griechischen Geschichte ein oder erst nach den vierziger Jahren unseres Jahrhunderts ("... für den Sozialreformer gibt es keinen Weg zurück zu den Theorien der vierziger Jahre." (S.116))? Zäsuren wie etwa der Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus scheinen für ihn unwesentlich zu sein. Im gleichen Zusammenhang läßt sich die Frage stellen, von wem er eigentlich jeweils spricht? Für die heutige Zeit bezieht er sich (meistens) auf 'Normalbürger', d.h. auf die Bevölkerungsmassen. Waren sie es, die im klassischen Griechenland die Kultur vertraten oder arbeiteten sie ums Überleben? Was tat Prometheus mit dem Feuer - machte er nicht die Natur zu seinem Gegenstand, a r b e i t e t e also ebenfalls?

Was sind für Illich eigentlich Waren? Sein Satz: "Um welche Ware es sich auch handeln mag, sie ist das Produkt einer spezialisierten Institution" taucht wirklich so völlig unvermittelt in der Beschreibung der Verhältnisse in New York auf. Ebenso bleibt "Wert" im ökonomischen und im normativen Sinn völlig ungeschieden.

Wieso bereitet es ihm keine Schwierigkeiten, "Institutionalisierungen", mit denen Menschen auf Zwangsverhältnisse reagieren, denen sie unterworfen sind und durch die sie sich g e g e n die offizielle, insti-

tutionalisierte Welt wenden (vgl. S.112, Bandenkämpfe), mit den Zwangsverhältnissen gleichzusetzen?

Die Unstimmigkeiten lassen sich systematischer fassen: Bei der Unterscheidung zwischen Hoffnung und Erwartung geht Illich auf das Problem Mensch/Natur ein - und zwar sehr widersprüchlich.

Zuerst stellt er sie gegenüber. Der hoffende Mensch bringt der Natur gläubiges Vertrauen entgegen. Sie ist dann notwendig außer ihm, er ist nicht sie. In Absetzung von Natur gibt es weitere Menschen, auf die der Mensch sich h o f f e n d beziehen kann. Der epimetheische, also Illichs positiver Mensch, erhebt sich nicht gegen die Natur als absolute Gegenübersetzung; wenn er sich auf sie bezieht, ist sie so wie sie ist, unberührt, keiner Planung unterworfen, u n b e a r b e i t e t . D a s s e l b e gilt für den anderen Menschen: auch er ist nicht einplanbar, verhält sich nicht vom Menschen (bewußt oder unbewußt) produzierten Regeln entsprechend, er ist 'einfach Mensch'. Vgl. dazu das den Illich-Text abschließende Gedicht.

(Die hier ironisierend in Anführungszeichen gesetzte Formulierung "einfach Mensch sein" ist hinsichtlich der Forderung, sich auf heutige, konkrete Menschen, die an den Mechanismen unserer Gesellschaft zugrundegehen, so zu beziehen, keineswegs lächerlich, sondern todernst - im Sinne des Wortes. Nur taugt sie nicht als anthropologische Ausgangskategorie, Illich verwechselt das.)

" Es gibt keine uninteressanten Menschen auf der Welt,
Ihre Schicksale sind wie die Geschichten der Planeten:
Ein jeder ist unwiederholbar,
und es gibt keine Planeten, die ihm ähnlich sind.

Und wenn jemand unbemerkt gelebt hat,
Und mit dieser Unbemercktheit befreundet war,
Dann war an ihm unter den Menschen
Gerade seine Unbemerckbarkeit interessant.

Jeder hat seine geheime persönliche Welt,
In dieser Welt gibt es einen allerbesten Augenblick,
In dieser Welt gibt es eine allerfurchtbarste Stunde,
Aber das alles ist uns unzugänglich. "

(Jewgenij Jewtuschenko, 1960, in Illich, S.119f.)

Bezeichnend ist, wie problemlos Illich die gesamte Marxsche Theorie und reale gesellschaftliche Veränderungen, die bei einem solchen Gedicht eines sowjetischen Autors (1960) vorausgesetzt sind, beiseite läßt. Unter dem Aspekt solcher Vereinfachung ist wohl auch die Reduzierung des Charakters heutiger Übergangsgesellschaften auf den - sicherlich zu kritisierenden, sie aber nicht erschöpfend beschreibenden - Aspekt der Produktivitätssteigerung zu sehen.

In dieser Unberührtheit/Unbearbeitetheit finden - für den epimetheischen Menschen - Natur und Mensch ihre Einheitlichkeit. Das Resultat erscheint paradox: Die Wirklichkeit - also den prometheischen Weg oder andere, adäquatere Darstellungen der wirklichen Geschichte - völlig beiseite schiebend, konstruiert Illich den 'wahren Menschen' - zwar als einseitige Gestalt, die so nur im Mythos existieren kann, deren eine und einzige Seite, die Einheit mit der Natur, jedoch einen wichtigen Bestandteil des materialistischen Menschenbildes darstellt. (Natürlich ist Illich dadurch nicht ein 'halber Materialist', denn 'Bestandteil' ist nicht im Sinne von Addierbarkeit zu verstehen. Die Einheit von Mensch und Natur ist materialistisch nur in bestimmter Vermittlung - durch die Arbeit - denkbar. Unvermittelt ist sie nur mythologisch, nichtsdestoweniger aber radikal gedacht.)

Schärfer formuliert: Gerade indem für Illich dem Menschen Arbeit nicht wesentlich angehört, kann er den wichtigen Gesichtspunkt der Einheit von Mensch und Natur für das menschliche Wesen anführen und, sich auf deren Zerstörung beziehend, radikale Kritik an den bestehenden Verhältnissen äußern. Der Einheit von Mensch und Natur im Mythos steht in der Realität ihre Trennung gegenüber. Da die Einheit auf der einen Seite von Illich als unvermittelte Einheit gesetzt ist, kann er die Trennung auf der anderen Seite nur als Trennung, nicht jedoch als bestimmte - wenn auch widersprüchliche - Form vermittelter Einheit sehen. Das heißt nicht,

daß für Illich das Verhältnis des existierenden Menschen zur Natur nicht vermittelt wäre. Im Gegenteil: das "gute" Verhältnis zur Natur ist unvermittelt, das wirkliche dagegen vermittelt - und gerade mit der Vermittlung entsteht die Trennung.

Damit entfernt sich der Mensch zunehmend von seinem menschlichen Wesen. Letztlich besteht ein unüberwindbarer Widerspruch zwischen existierendem und menschlichem Menschen. Die bisherige Geschichte war nur ein Irrweg. Und damit gibt die Kritik - so treffend sie auch teilweise ist - in ihrer halbierten Radikalität nur den Blick frei entweder zurück zum Mythos, oder - in Anbetracht dessen, daß die bisherige Geschichte nicht nur ein Witz war, nicht nur auf einem "Trugschluß" (S.118) beruhte, sondern - mindestens und mit Sicherheit nicht harmonisch - Überleben ermöglichte - ins Nichts.

Der Hinweis aufs Überleben behauptet natürlich die Unverzichtbarkeit des Arbeitsbegriffes für jede Geschichtsinterpretation - selbst bei Nicht-Anerkennung seiner marxistischen Bedeutung als Konstituens von Menschwerdung. Zwar trennt Illich das Problem der materiellen Existenz von dem des menschlichen Wesens, aber da sich sein konkretes Interesse auf existierende Menschen bezieht, benötigt er eine Instanz, die einerseits Ähnlichkeit mit Arbeit hat, ihm andererseits gestattet, sein Menschenbild durchzuhalten. Das leistet das Konstrukt "Institutionalisierung" partiell und widersprüchlich.

Institutionalisierung hat keine notwendigen Ursachen und keine notwendige Funktion für menschliches Wesen. Dennoch ist sie die Synthesis der - eben nur verkehrten - Welt. Indem sie mit dem Wesen des Menschen nichts zu tun hat, ist sie einfach abschaffbar. Indem sie die Grundlage der bestehenden Welt darstellt,

aber nicht nach Formen zu differenzieren ist - wie Arbeit, die einerseits ein grundlegendes, unabdingbares Verhältnis des Menschen zur Natur ist, andererseits in je bestimmten, Entwicklungspotentiale und Handlungsperspektiven beinhaltenden Formen, den Produktionsverhältnissen, existiert -, ist sie doch nicht so einfach zu überwinden: Aus der institutionalisierten Welt kann man nur herausspringen oder herausfallen.

Eine Instanz, die zugleich Synthesis sein soll und Arbeit nicht sein darf, die der mythologischen Konstruktion des wahren Gattungswesens entsprechen und zugleich die Lebens- und Überlebensweisen der wirklichen Menschen erklären soll, läßt sich wohl nur widersprüchlich entwickeln. Der Marxsche Arbeitsbegriff ist widersprüchlich zu entwickeln (bzw. entwickelt) ebenso wie sich die Arbeit selbst widersprüchlich entwickelt: dialektisch im Verhältnis von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen. Könnte Illich das, was er - auf gattungsgeschichtlicher Ebene - mit Institutionalisierung meint, dialektisch fassen, hätte er den Arbeitsbegriff. So aber ist die unvermeidbare Widersprüchlichkeit bei Illich eine formale: und damit Falschheit.

Institutionalisierung läßt sich nicht dialektisch fassen. Sie ist das statische, auf die Wirklichkeit bezogene Pendant zum statischen, auf den Mythos bezogenen Menschenbild, in dem der Mensch vor jeder Arbeit schon den Endpunkt der Entwicklung seines Wesens erreicht hat. In ihrer Nähe zur Arbeit entspricht Institutionalisierung dem 'halben Materialismus' (s.o.) des Menschenbildes in dessen Beharren auf der Einheit mit der Natur; in seiner Abhängigkeit vom Mythos kann der 'halbe Materialismus' des Begriffs nicht dialektisch werden, der Institutionalisierungsbegriff ist formal widersprüchlich. Diese Widersprüchlichkeit, die Nötigung, bei Beibehaltung der Substanz des Begriffs qualitativ ver-

schiedene Phänomene unter ihm zu subsumieren, läßt sich gut an Illichs Durchgang durch die Geschichte zeigen - etwa unter den schon oben angedeuteten Fragen: von wem spricht er eigentlich jeweils, oder: wie gelangt er von der Beschreibung einer gesellschaftlichen Situation zur nächsten?

Das Feuer, das Prometheus den Göttern abnahm, war ein Produktionsmittel - im Mythos hauptsächlich auf das Schmieden bezogen - ein Mittel für die Arbeit, für die Erhaltung des Lebens also. Auch die mit Hilfe des Feuers hergestellten Gegenstände - Pflug und Schwert - sind als Mittel der Produktion und Reproduktion des Lebens so sehr auf aktives Handeln zwecks Überleben bezogen, daß es als unangemessen erscheinen muß, h i e r die Rudimente des "Verbraucherethos ... (als) Kernstück des prometheischen Trugschlusses" (S.118) anzusetzen. Illich behandelt hier Arbeit überhaupt, als unumgängliches Verhältnis zur Natur, ohne Betrachtung der Form, in der sie abläuft. Das mag, bezogen auf diesen vermeintlichen Ausgangspunkt der Geschichte und als bewußt isolierte Betrachtung eines Aspektes, angehen. Insofern ist es hier auch nicht notwendig, die Fragen nach Unterdrückern und Unterdrückten zu stellen. Nur - Illich ist sich nicht bewußt, daß er von Arbeit spricht, daß er ein Phänomen behandelt, das nach Form und Inhalt zu differenzieren ist. Er streitet nicht ausdrücklich ab, daß das Verhalten, von dem er spricht, Arbeit sein könnte. Die Formulierungen, daß Prometheus "Tatsachen in Probleme verwandelte, Notwendigkeiten in Frage stellte, dem Schicksal Trotz ... bot" (S.112), können, isoliert betrachtet, ebenso als Ausdrücke für Arbeit wie für das mythologische Uneinswerden mit der Natur verstanden werden. (Die Nichtberücksichtigung von geistiger Arbeit scheint mir auf dieser Ebene noch statthaft zu sein.) Sie erhalten ihren Sinn bei Illich jedoch nicht durch den Bezug zum Überleben, sondern allein durch den

Kontrast zur ruhenden Natur. Die Taten des Prometheus müssen, da sie sich schon auf wirkliches Leben beziehen, arbeitsähnlich sein; indem sie ungeschieden bleiben, ihre eine Seite, die Naturkonstante, für das Ganze genommen wird, können sie zugleich der Kern sein, der mit Notwendigkeit zur heutigen Szene in New York führt. Institutionalisierung steht hier statt der einen Seite von Arbeit und behauptet, die Ganzheit des Verhaltens zur Natur zu beschreiben.

Anders im klassischen Griechenland. Der Übergang ist bei Illich unvermittelt. Das Verhältnis zur Natur hat hier nur die Form von 'Kultur als Institutionalisierung'. Der Aspekt materieller Produktion und Reproduktion, bei Prometheus noch ziemlich deutlich, ist hier gar nicht mehr im Blick. Wenn davon die Rede ist, daß die Menschen z.B. Baumeister geworden sind, so meint Illich ein Überbauphänomen: große Architektur im Zusammenhang mit Literatur, Rechtssystemen etc.

Meinte im ersten Stadium Institutionalisierung die Arbeit als Naturverhältnis, meint sie hier, ganz im Gegensatz, einerseits die Folgen von Arbeit als Naturverhältnis und in bestimmter Form (frühere Produktionsverhältnisse samt den entsprechenden Entwicklungen der Produktivkräfte, die die Gesellschaftsformation der griechischen Klassik hervorbrachte) und andererseits zugleich nur eine bestimmte Organisationsform der Arbeit, die Produktionsverhältnisse der Sklavenhaltergesellschaft. Zudem erscheinen diese, wiederum der mythologischen Einseitigkeit des Institutionalisierungsbegriffs geschuldet, nicht in bezug auf die Lebensform der materiell Produzierenden, unter bestimmten Herrschaftsformen stehenden und im Produktionsprozeß existierenden Menschen, sondern in bezug allein auf die Lebensform der Herrschenden.

Was für den klassischen Menschen selbstverständlich war, daß Sklaven und Halbfreie nicht zur Menschheit zählten, stellt sich jemandem, der mit Hilfe der Konstruktion der Institutionalisierung rückblickend die Gattungsgeschichte aufarbeitet, problemlos genauso dar, und das, obwohl sein Interesse sich gerade auf konkrete, durchschnittliche, heute leidende Menschen bezieht. Die Kultur der Griechen wird als noch-selbstbewußtes und -verantwortetes Handeln bestimmt. Ein großer Sprung führt in die heutige Zeit. Eine Entwicklung wird nicht gezeigt. Aus nicht geklärten Gründen steht plötzlich der Mensch in Gefahr, sich selbst gänzlich der von ihm gestalteten Umwelt anpassen zu müssen, also sich selbst ohne Freiheits- und Verantwortungsraum völlig umgestalten zu müssen.

Jetzt ist die Rede vom Normalmenschen statt von den Herrschenden und großen Ideologen. Erst jetzt! Dem klassischen Griechen billigt Illich selbstverantwortete Identität zu. Daß er selbst für die Sklavenhaltergesellschaft die Mehrheit der Menschen nicht zur Menschheit zählt, bedeutet eine Verengung heute möglichen Bewußtseins, ebenso wie das Nichtwissen darum, daß die Griechen dies n a t u r w ü c h s i g taten. Illich, der von der früheren Existenz etwa matriarchalischer Gesellschaften und deren Herrschafts- bzw. Organisationsgefügen (vgl. Bornemann, 1975) weiß (vgl. Illich, 1973, S.110), könnte durchaus auch schon für den klassischen Menschen derartige ungeplante Selbstumgestaltungen konstatieren. Die Vieldeutigkeit des Institutionalisierungsbegriffs und seine fast beliebige Beziehbarkeit auf unterschiedliche Sachverhalte läßt es nicht zu.

Sofern Illich bei der Analyse heutiger Lebensverhältnisse die gattungsgeschichtliche Ebene verläßt, gewinnt der Institutionalisierungsbegriff viel an Plausibilität. Er erfährt dann zwei Einschränkungen: Erstens

wird er als beschreibende Kategorie benutzt, zweitens bezieht er sich dann nur auf den Distributions- und Konsumtionsbereich. Oder umgekehrt: Sofern Illich e i n z e l n e Situationen beschreibt, wobei die Organisationsform der Produktion immer ausgeklammert ist, kann ihm ohne große Schwierigkeiten zugestimmt werden, daß diese Lebenssituationen übel seien.

Nur: da Beschreibung und Erklärung prinzipiell nicht völlig voneinander zu trennen sind, leistet auch Illich das nicht. Hinzu kommt, daß die Relation Beschreibung/Erklärung im Zusammenhang steht mit der Relation einzelne Lebenssituationen/Konstituentien der Gattungsgeschichte. Illich bestreitet diese Zusammenhänge nicht. Der Institutionalisierungsbegriff s o l l vielmehr - u n - p r o b l e m a t i s i e r t - beides leisten können.

Der Zusammenhang Beschreibung/Erklärung nimmt dann die Form von 'Unsystematik' an: Situationsbeschreibungen unter dem Titel Institutionalisierung wechseln locker mit Rückverweisen auf den Mythos unter demselben Titel. Damit ist zugleich der Zusammenhang von konkreter Situation und Gattungsgeschichte hergestellt - besser unterstellt, denn er ist nicht entwickelt, wie die dargestellte Belieblichkeit des Herausgreifens einzelner Gesichtspunkte durch Illich m.E. hinreichend nachgewiesen hat, sondern erschöpft sich in den - ich möchte fast sagen - beschwörenden Hinweisen auf das Übel allumfassender Institutionalisierung!

Allerdings kommt eine allgemeine - im Sinne des Überschreitens der Beschreibungsebene - epochentypische Auslegung des mythologischen Gehaltes des Institutionalisierungsbegriffes hinzu. Für die griechische Klassik war dies die Bestimmung von Institutionalisierung als Kultur. Für die heutige Zeit ist es, im Hinblick auf den 'Normalmenschen', das "Verbraucherethos" (S.118). Unversehens gerät die Typisierung in diesem Zusammenhang

zum Hinweis nicht nur auf Arbeit als Konstituens der Gattungsgeschichte, sondern sogar auf die spezifische Gesellschaftsformation des Kapitalismus - widersprüchlich natürlich:

"Er (das ist sinngemäß die Konkurrenz M.A.) zwingt die wenigen Großverbraucher zum Wettkampf um die Macht, die Erde abzuräumen, ihre anschwellenden Bäuche zu füllen, kleinere Verbraucher zu zügeln und diejenigen unschädlich zu machen, denen es immer noch genügt, mit dem auszukommen, was sie haben. Das Ethos der Ungenügsamkeit ist also die Wurzel der physischen Ausplünderung, der gesellschaftlichen Polarisierung und der psychischen Passivität." (S.118)

Hier ist doppelt verschlüsselt und ohne Bewußtsein vom Kapital die Rede, damit zugleich von Arbeit in spezifischer Form.

a) Es trifft zu, daß das Kapital qua Großverbrauch die Erde abräumt (darin liegt wieder eine der 'halben Wahrheiten'), kein individueller Konsum könnte das bewirken, wohl aber die *p r o d u k t i v e K o n s u m - t i o n* in entwickelter Form.

b) Ebenso wie der Konsum bei Illich, als individuelle Konsumption, an Personen gebunden bleibt, geschieht es der Ungenügsamkeit. Institutionalisierung betrifft überall sonst Systemstrukturen, nicht jedoch individuelle Intentionen der Akteure.

An dieser Stelle, die nahe an die Grundlagen der kapitalistischen Gesellschaftsformation heranreicht, ist trotz des vorhergehenden Hinweises auf Systemzwänge (die Konkurrenz, der "Wettkampf um die Macht") davon nicht mehr die Rede. "Das *E t h o s* der Ungenügsamkeit ist die Wurzel..." (Hervorhebung von mir) feudalistisches Verhalten der Herrschenden wird unterstellt, der Blick auf das "Kapital als sich selbst verwertender Wert" gelingt nicht.

4.1.3. Zur Methode - Defizite und Radikalität bei Illich

Auf die vorhergehenden Passagen rückblickend, frage ich mich, was dieses intensive Eingehen auf das Menschenbild bei Illich bringt, und stelle darüber hinaus fest, daß ich an meinem Vorhaben, den Ansatz Illichs nicht in Konkurrenz zum Marxschen zu stellen - da das von vornherein als aussichtslos erscheinen muß -, nicht festgehalten habe. Zunächst liegt wohl ein individueller Grund vor: Um in einer Diskussion etwa Illichs Position ablehnen zu können, genügt der einfache Rückzug auf eine konträre Position. Um die bei der Lektüre durch den Wechsel von Faszination und Unbehagen entstehende Spannung zu lösen, ist dagegen wohl solche 'Kleinarbeit' notwendig. Nun halte ich diese Spannung nicht für ein subjektives Problem, sondern sehe sie in dem schon mehrfach erwähnten 'halben Materialismus' begründet. Diese Position läßt sich unter den Stichworten "Methode" und "Defizite und Radikalität" knapp fassen. Auf diese Weise werden Widersprüche und Ungereimtheiten - auch im folgenden Teil - verstehbar, und über die Polarisierung 'bürgerliche versus marxistische Theorie' hinaus wird das Festhalten an Aspekten bürgerlicher Theorie - auch und gerade in kritischer Intention - erleichtert.

Mir drängt sich bei dem Versuch, Illich zu verstehen, eine Ähnlichkeit zur Marxschen Methode, der Doppelbewegung des Absteigens vom Konkreten zum Abstrakten als Forschungsweg und des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten als Weg der Darstellung, auf. Eine Entwicklung dieser Problematik bei Marx ist hier nicht notwendig, da ein weitgehender Vergleich unsinnig, ja gar nicht möglich wäre. Bei Illich liegt keine stringente Methode vor. Insbesondere hat er keinen Begriff von der Abhängigkeit der Methode vom Gegenstand. Das bedeutet:

Illich bezieht sich nicht speziell auf die bürgerliche Gesellschaft(im engeren Sinne), sondern immer auf die Menschheit, gelangt somit auch nicht zu kapitalismus-spezifischen Analysen und Strategien. Andererseits kann er sich nicht ü b e r die kapitalistische Gesellschaft stellen. Die Kritiken beziehen sich auf Gegenstände, die f a k t i s c h dieser Formation angehören. Damit sind sie Kriterien an Oberflächenphänomenen der kapitalistischen Gesellschaft. Als Oberflächenphänomene erkennt er sie an - nicht jedoch als kapitalismusspezifisch.

Illichs Denkbewegung scheint folgendermaßen auszusehen: Der Ausgangspunkt sind die Leiden konkreter Menschen, die er in Seelsorge- und Sozialarbeit erfahren hat. Diese Situationen sind direkt verbindbar mit Problemen, die andernorts als Bürokratisierung, Herausbildung der Technik zur Ideologie, Fremdbestimmung, insbesondere auch im Konsumtionsbereich etc. diskutiert werden. Das sind bei Illich Institutionalisierungen des Lebens - im konkreten Sinne. Statt nun in einem analytischen Abstraktionsprozeß die wesentlichen Bestimmungen dieser Erscheinungen - daß es sich um Erscheinungen eines Zugrundeliegenden handelt, ist bei Illich eindeutig - herauszuarbeiten bzw. sich auf die entsprechende Theorie zu beziehen, unterschlägt er den Weg vom Konkreten zum Abstrakten als Forschungsprozeß. Dennoch beruhen seine gattungsgeschichtlichen Erörterungen auf einem Abstraktum - Institutionalisierung als Synthesis. Diesem Abstraktum kann er durch die - letztlich wohl theologisch orientierte - Auslegung des Mythos eine Gestalt geben. Die Beziehung von Mythos und Gegenwart, die Illich herstellt, läßt sich nur von der Gegenwart her k o n s t r u i e r e n . Das ist der Kern: "Institutionalisierung" nährt sich zum Teil aus der Realität und ist andererseits konstruiert. Beim Aufsteigen zum Konkreten sind dann die beschriebenen Widersprüchlichkeiten unausweichlich. Das Abstrakte soll zugleich

das Konkrete so sein bzw. h i s t o r i s c h zum Konkreten hin entwickelt werden. In den verschiedenen Auslegungen der Institutionalisierungskategorie für den mythologischen Zustand und die griechische Klassik läßt sich die Problematik nur historischer Entwicklung noch überspielen. Der Übergang zur heutigen Gesellschaft jedoch gelingt nicht mehr. Er markiert - unerklärbar - den Umschlag der Institutionalisierung von konstruktiver in destruktive Leistung für die Gattung. Man kann sagen, daß Illich vom Kapitalismus spricht, ohne es zu wissen, daß er - indem er das nicht weiß und indem er an die Stelle abstrahierender Analysen den mythologischen Rekurs stellt - die abstrakte Grundlage der schlechten Verhältnisse historisch statt logisch (darin der Unterschied zum Abstraktum bei Marx) ansetzt, somit den destruktiven Charakter von Institutionalisierung - oder, marxistisch übersetzt, die Folgen der Bestimmung des Arbeitsprozesses vom Verwertungsprozeß her - nicht systemlogisch entwickeln kann und dadurch schließlich genötigt ist, zu fordern, daß die Grundlagen der Gattungsgeschichte abgeschafft werden. Ganz zum Schluß stellt er ja übrigens fest, daß dies doch nicht sinnvoll ist. Lieber sollen die erhofften epimetheischen Menschen "mit ihrem prometheischen Bruder zusammen das Feuer entzünden und das Eisen schmieden..." (S.120).

Zur anderen Seite, dem Aspekt der Realitätsorientierung: Der - wie immer auch schiefe - gattungsorientierte Zugriff erlaubt Einschätzungen heutiger gesellschaftlicher Realität, die wesentliche Gesichtspunkte der marxistischen Gesellschaftstheorie berühren: Formulierungen wie die, daß der Mensch ein Werkzeug seiner Werkzeuge geworden sei, oder daß er sich in seiner eigenen Falle wiederfinde, treffen das Verhältnis von Subjektivität und Objektivität in der bürgerlichen Gesellschaft. Bei Illich erscheinen sie als unvermittelte Folgerungen

aus einer nicht geleisteten Analyse. Bei Marx könnten sie als aphoristische Verkürzungen der Analyse stehen, wenn "die dialektische Darstellung der Kategorien (des "Kapital" zweierlei bedeutet M.A.): einerseits Kritik und Ableitung der Form des geschichtslosen Bewußtseins des bürgerlichen Subjekts, andererseits Nachzeichnung der Genesis dieses Subjekts selbst, als Darstellung eines naturähnlich verlaufenen Konstitutionsprozesses unter der Form eines Überhangs an gesellschaftlicher Objektivität, welche dieses Subjekt gleichsam nur noch nachschleift, aber eben zugleich in der Form des Überhangs, der Verselbständigung gegenüber dem Subjekt, von diesem Subjekt selbst noch produziert wird." (Reichelt, 1973, S.17)

Die Unbewußtheit vom Prozeß der Selbstveränderung macht bei Marx einen wesentlichen Zug des bürgerlichen Subjekts aus: Dieser naturhaft verlaufene Konstitutionsprozeß der Gattung als "Vorgeschichte der Menschheit" (Marx) findet seinen Höhepunkt im Kapitalismus, der bürgerlichen Gesellschaft im engeren Sinne. Vom Standpunkt des Spätkapitalismus her ist Illich in der Lage, Selbstdeformationen der Menschen festzustellen, sie liegen offen - der Erkenntnis ermöglichende Standpunkt hingegen nicht. Die Menschheitsgeschichte verlief für Illich linear bis zu diesem Punkt hin, an dem sie 'umkippt' - entweder zum Ausgangspunkt zurück oder zum Untergang. Dialektische Aufhebung der Entfremdung in bewußter Geschichte hat in dieser Konstruktion keinen Platz.

Illich würde sicherlich mit Belegen auf die Insuffizienz des Marxismus für die Erklärung vieler konkreter Phänomene hinweisen. Abgesehen vom Problem der Weiterentwicklung des Marxismus aufgrund geänderter gesellschaftlicher Bedingungen kann diese These mit Plausibilität versehen werden, weil die Kritik der Politischen Ökonomie als

Entwicklung des allgemeinen Kapitalbegriffs von seiner Kernstruktur hin zu den Oberflächenerscheinungen, soweit sie dem Begriff entsprechen, sich gar nicht mit den konkreten historischen Phänomenen befaßt. In einer Revolutionstheorie sind diese jedoch dialektisch aufhebbar.

Illichs Konzept läßt sich zusammenfassend als zugleich blind und radikal charakterisieren. Institutionalisierung, die er meint, ist keine Ideologie. Institutionalisierung meint fehlentwickelte Basisstrukturen, die abgeschafft werden müssen. Bei Aufhebung der Blindheit für die Grundlagen der wirklichen Gesellschaft bedeutet dies radikale Änderung der Produktionsverhältnisse (samt der Folgen). Das Konzept ließe sich nicht für die Aufrechterhaltung des Kapitalismus funktionalisieren. Diskurse etwa, unter der Aufforderung, nach allgemeingültigen Normen Ausschau zu halten, hätten hinsichtlich dieser Strukturen darin keinen Platz. Illich fehlt der Gegner.

4.2. Moderne Institutionen

Schule ist bei Illich eine ganz besonders gefährliche Form von Institution. Sie erfährt ihre Bestimmung im Rahmen der allgemeinen Institutionenkritik. Diese ist daher zuerst darzustellen.

Die modernen Institutionen zeichnen sich zunächst durch die "Institutionalisierung von Werten" (S.17) aus. Dabei werden Werte nicht nach materiellen und ideellen Gesichtspunkten qualitativ unterschieden. Wert - im ökonomischen Sinne - spielt im weiteren keine große Rolle. Dies entspricht genau dem Charakter von Illichs Theorie im allgemeinen, wie ich versucht habe oben darzustellen. Andererseits stehen später Waren - im umgangssprachlichen Sinn - für sich neben anderen institutiona-

lisierten Werten, etwa dem Publikumsgeschmack, den General Motors u.a. zugleich mitproduzieren (vgl. S.67). Die Werte erscheinen hier wohl als 'irgendwie' verschiedenartig - daher sind sie getrennt -, aber andererseits als einheitlich - daher sind sie in ein Kontinuum eintragbar. Die Einheitlichkeit haben sie für Illich in der Betrachtung ihres Bezugs zu menschlichen Bedürfnissen. Die Waren werden also nur unter dem Gesichtspunkt ihres Gebrauchswertes gesehen: Ihr Wertcharakter respektive Tauschwertcharakter existiert für Illich nicht oder ist belanglos. Die Verschiedenheit der 'Werte' kann auch Illich nicht leugnen, da es sich tatsächlich um recht verschiedene Dinge handelt: Waren einerseits, Bedürfnisbefriedigungsformen, Anspruchsniveaus, Normmuster und Weltdeutungsmuster etc. andererseits. Er subsumiert sie unter seinem recht eigenständigen Wertbegriff. Diese einheitliche Subsumtion einerseits und die Nichtbeachtung des Doppelcharakters der Ware sind zwei Seiten derselben Sichtweise.

Aus ihr resultiert zudem, daß innerhalb des Bereichs, den ich hier als ideellen bezeichnet habe, ebenfalls keine Differenzierung stattfindet. So ist etwa die Problematik der Veränderung von Anspruchsniveaus hinsichtlich des Konsums materieller Güter qualitativ ungeschieden von Problemen der Ideologiebildung. Das Verhältnis von Bedürfnissen/Grundbedürfnissen zu gesellschaftlichen Normen kann in der von Illich konstruierten Einheitlichkeit der "Werte" nicht geklärt werden. Dieser Wertbegriff deckt strukturlos in etwa das ab, was bei Marx aus der Analyse der Warenform als hochkomplexes Grundmuster für die Struktur der bürgerlichen Gesellschaft folgt.

Es geht mir hier weniger darum, Illichs Position als sinnlos auszuweisen, als darum, seine Privatsprache verstehbar zu machen, wenigstens ein bißchen auf den Begriff zu bringen (vgl. dazu unten die Anmerkungen zum Problem,

Illich sinnvoll zu diskutieren, in denen auch das Problem 'Institutionalisierung von Werten/Warenfetischismus' noch-mals aufgenommen wird).

Die qualitative Gleichsetzung von materiellen und immateriellen Werten und die Kennzeichnung der "modernen Institutionen" durch Wertinstitutionalisierung zeigt, daß der Umschlag von traditioneller in moderne Institution bzw. die Entwicklungsgründe unterschlagen werden. Denn Wertinstitutionalisierung setzt Illich auch schon früher an: mal positiv - bei den Griechen -, mal negativ - irgendwo beginnend: er will zeigen, "daß die Institutionalisierung von Werten unweigerlich zu Umweltverschmutzung, sozialer Polarisierung und psychologischer Impotenz führt: drei Dimensionen eines Ablaufs von weltweitem Verfall und modernisiertem Elend." (S.17 Und ohne weitere Entwicklung 'rutscht' er in Phänomene des Spätkapitalismus: "Ich möchte darlegen, wie dieser Verfallsprozeß beschleunigt wird, wenn immaterielle Bedürfnisse in Nachfrage nach Waren verwandelt werden; wenn Gesundheit, Bildung, persönliche Beweglichkeit, Wohlfahrt oder seelische Heilung als das Ergebnis von Dienstleistungen oder 'Behandlung' verstanden werden." (S.17) Im folgenden b e z i e h t er sich demnach hauptsächlich auf diese "immateriellen Bedürfnisse", er richtet sein Interesse darauf, ohne jedoch ihren Stellenwert g e k l ä r t zu haben. Institutionalisierung materieller und immaterieller Werte unterscheiden sich nur quantitativ hinsichtlich ihrer Wirkung. Wenn auch sein Interesse bei immateriellen Werten liegt, können materielle dennoch jederzeit und ohne Erklärung mit einbezogen werden. Das hat zur Folge, daß erstens Dienstleistungsbükratien bruchlos auf eine Ebene mit 'Institutionen' kapitalistischer Warenproduktion - ja, darüber hinaus, der Produktion von Gebrauchswerten überhaupt - gestellt werden können, daß zweitens nach der Form des Produktionsprozesses nicht gefragt wird und daß drittens der

Modernitätscharakter der modernen Institutionen ganz undeutlich bleibt, also nicht klar ist, was denn jenseits von Aufzählungen bestimmter Institutionalisierungen von Werten die Abgrenzungsbedingungen für moderne, gefährliche gegenüber anderen Institutionen sind.

Quer zum Kriterium der Institutionalisierung von Werten als Bedingung des schlechten Lebens führt Illich später ein Kriterienpaar ein, unter dem die historische Betrachtung aufgegeben und Institutionalisierung vorausgesetzt und intern differenziert wird: gesellige und manipulative Einrichtungen. Hier bezieht er sich auf jetzt vorfindliche "Institutionen". Die negative Einschätzung beruht auf zwei Überlegungen: "Alle heutigen Zukunftsplaner versuchen das technisch Mögliche wirtschaftlich erreichbar zu machen, weigern sich aber, die unvermeidliche soziale Folge ins Auge zu fassen: daß alle Menschen verstärkt nach Waren und Dienstleistungen verlangen, die das Privileg von wenigen bleiben werden." (S.63)

Die eine Seite ist - in seiner Sicht - das Problem gerechter Verteilung oder die falsche Versprechung auf Produktivitätssteigerung ausgerichteter Systeme, sie könnten Wohlstand für alle schaffen. Ohne daß Kapitalismus für Illich eine relevante Kategorie ist, kann er Erkenntnisse gewinnen, die den meisten Gewerkschaftern etwa hier nicht über die Lippen kommen. Aus seiner Lebenswelt heraus - und die hat auch eine geographische Seite - ist er in der Lage, die Systemgrenze des Kapitalismus weiter zu ziehen, als das viele Ausgebeutete und zugleich Privilegierte in den kapitalistischen Metropolen tun, ohne sie jedoch als kapitalistische Grenze zu sehen. Die 'Dritte Welt' liegt innerhalb der Systemgrenze des Kapitalismus (vgl. etwa Fanon, 1969 oder auch Blechschmidt, 1974, S.54f).

Unter diesem Gesichtspunkt erscheint die Existenz von Waren und Dienstleistungen allein nicht als verderblich. Die andere Seite jedoch ist die den Waren und Dienstleistungen inkorporierte Konsumnotwendigkeit. Dieser Aspekt wird ausgebaut. Dabei werden Folgen des Wertcharakters von Waren ihrem Gebrauchswertcharakter zugeschlagen. Der Sinnbereich von 'gesellig' versus 'manipulativ' wird ausgefaltet in: "dem Tun vor dem Verbrauchen den Vorzug zu geben, ... spontan, unabhängig und doch aufeinander bezogen zu sein..., zu schaffen und zu vernichten, zu produzieren und zu verbrauchen, Institutionen..., die eher persönliches Wachstum als Süchtigkeit fördern" (S.63), "wenn sie, anstatt Betätigung zu erleichtern, dazu übergehen, Produktion zu organisieren." (S.64)

Unter diesen Gesichtspunkten ordnet Illich moderne Institutionen in ein Spektrum ein - und verändert wieder einmal die Kriterien:

"Auf beiden Flügeln des Spektrums finden wir Dienstleistungsinstitutionen vor, doch ist die Dienstleistung auf dem rechten Flügel aufgezwungene Manipulation, wobei der Kunde das Opfer von Werbung, Aggression, Indoktrination, Freiheitsberaubung und Elektroschock wird. Auf dem linken Flügel bedeutet die Dienstleistung vermehrte Möglichkeit innerhalb festgelegter Grenzen, wobei der Kunde seine Handlungsfreiheit behält. Institutionen des rechten Flügels sind häufig höchst komplexe und kostspielige Produktionsprozesse, bei denen sich Verfeinerung und Kosten weitgehend darauf richten, die Verbraucher davon zu überzeugen, daß sie ohne die von der Institution angebotenen Produkte oder Dienstleistungen nicht leben können. Institutionen des linken Flügels sind meistens Anlagen, welche die vom Kunden ausgehende Kommunikation oder Kooperation erleichtern.

Die manipulativen Institutionen des rechten Flügels machen entweder sozial oder psychologisch süchtig. Soziale Süchtigkeit oder Eskalation besteht in der Neigung, verstärkte Behandlung zu verschreiben, wenn kleinere Mengen nicht die gewünschten Resultate liefern. Psychologische Süchtigkeit oder Gewöhnung entsteht, wenn Verbraucher dem Bedürfnis nach immer mehr und mehr von einem Verfahren oder Erzeugnis verfallen.

Die selbstbetätigten Institutionen der Linken
pflegen auch selbstbeschränkend zu wirken."
(S.66)

Wieder einmal ist nicht der Gebrauchswert von Waren und Dienstleistungen und damit der Konsum überhaupt negativ. (Ein Beispiel für die Unterschlagung, daß Prometheus das Eisen schmieden mußte, um zu überleben.) Vielmehr schlägt der Wertcharakter durch: Die aus dem Arbeitsprozeß als Verwertungsprozeß folgenden Verkaufsstrategien der Konzerne, die Zwangsinstitutionen der bürgerlichen Gesellschaft, die Ökonomie des modernen imperialistischen Krieges, die - so meint Illich - sich ad absurdum führt, wobei der Bezugspunkt jedoch die "Volkswirtschaft" (S.64), nicht das Kapital als Einzelkapital oder System ist. Der nächste Satz bereits stellt wieder eine vollständige Kritik und Ablehnung des Produktionsprozesses, der Produktion überhaupt und damit der Arbeit als Naturverhältnis und Gattungskonstituens dar. Das geht so weiter - dauernd wechselt der Bezugspunkt implizit(!) zwischen Wert und Gebrauchswert. Illichs Gesellschaftseinschätzung ist nicht auf den Begriff zu bringen, es sei denn auf diesen, und an dieser These ist festzuhalten: Ohne Bewußtsein und daher widersprüchlich, ohne sinnvolle Verortung der einzelnen Phänomene, ohne aussichtsreiche Handlungsperspektive und ohne Problematisierung des Verhältnisses von Naturverhältnis und gesellschaftlicher Form kritisiert er -dennoch- die kapitalistische Gesellschaft.

Zum R e s u l t a t , dem Institutionenspektrum(vgl. S.64ff) (von links nach rechts - von gesellig zu manipulativ): Telefonnetze, Untergrundbahnen, Bürgersteige, Trinkwasserversorgung, öffentliche Märkte, Warenbörsen, einige Rechtsanwälte und Musiklehrer (Kriterium: Werbung ist nicht dominant) - weiter: Hotels und Restaurants (Konzerne in diesem Bereich, die "riesige Summen für Werbung

ausgeben, verhalten sich oft so, als ob sie gutgehende Institutionen der Rechten wären" (S.67)) - in der Mitte: Produzenten von Nahrungsmitteln - dagegen:

"Die meisten Hersteller von Konsumgütern sind viel weiter nach rechts gerückt. Unmittelbar und mittelbar produzieren sie Nachfrage nach Zubehör, das den eigentlichen Kaufpreis weit über die Herstellungskosten hinaustreibt. General Motors und Ford produzieren Verkehrsmittel, zugleich aber manipulieren sie, was wichtiger ist, den Publikumsgeschmack dergestalt, daß das Transportbedürfnis eher in der Nachfrage nach Privatwagen als nach Autobussen für die Allgemeinheit Ausdruck findet." (S.67)

- ganz rechts: die zentralisierte Polizei, der moderne Krieg und soziale Institutionen wie Gefängnisse, Irrenanstalten, Altersheime und Waisenhäuser:

"Diese Institutionen vermitteln ihren Insassen das destruktive Selbstverständnis des Psychopathen, des Quälgezwungen oder des Findlings und verschaffen ganzen Berufsgruppen eine Existenzberechtigung, wie auch das Gefängnis den Gefangenenerwärttern zu Einkommen verhilft. In die Institutionen, die man an diesem äußersten Ende des Spektrums findet, gelangt man auf zweierlei Weise, aber jeweils durch Zwang: durch behördliche Einweisung oder durch Auslese." (S.65)

"Wohlfahrtsbürokratien beanspruchen nämlich ein berufliches und finanzielles Monopol über die gesellschaftliche Phantasie und stellen Richtlinien dafür auf, was wertvoll und was erreichbar ist. Dieses Monopol ist das Grundübel der Modernisierung der Armut." (S.18)

"S c h u l e n ... gehören in die Nähe des äußersten Endes des institutionellen Spektrums, das von Anstalten besetzt ist, die mit völliger Freiheitsberaubung verbunden sind." (S.70f)

4.3. Schule und Entschulung

a) Schule und Gesellschaft

In einem ersten Angang bestimmt Illich Schule als "das altersbezogene, an Lehrer gebundene Verfahren, bei dem der Schüler die ganze Zeit an einem obligatorischen Curriculum teilnehmen muß." (S.39) 'Kindheit' charakterisiert er zutreffend als bürgerliches Phänomen, das sich hauptsächlich in der Institution Schule verfestige. Er verweist sogar - per Literaturhinweis - auf den Zusammenhang "zwischen modernem Kapitalismus und heutiger Kindheit" (Fußnote S.40, über Philippe Aries, 1962). Aber die Selbstwidersprüche lassen nicht auf sich warten. So kritisiert er die Irrationalität von 'Beschulung' zwischen den Phasen hoher frühkindlicher Lernfähigkeit einerseits und stark selbstmotivierten Lernens andererseits, ohne die Abhängigkeit intrinsischer Motivation eben von der Schulsituation anzusprechen. 'Kindheit' erscheint ihm als gesellschaftlich hergestellte Sichtweise - 'Jugend' wird nicht derart problematisiert. 'Kindheit' soll durch die Schule erzeugt sein. Trotz des Hinweises auf Industrialisierung wird weder der Zusammenhang von Produktion des relativen Mehrwerts und Qualifikation noch der von Kinderarbeit/Kindersterben/Schule entfaltet. Nur eine schwache Parallele zur Widersprüchlichkeit der Entwicklung - widersprüchliche Kapitalinteressen versus Qualifikations- und Bildungsinteressen der Arbeiter - taucht bei Illich in einem ganz anderen gesellschaftlichen Bereich auf: Bürgerliche Eltern schaffen im Kindheitsbegriff einen Schutzraum gegen die kirchliche Zumutung früher und folgenreicher Sündenfähigkeit.

"Als Institution ruht die Schule auf dem Grundsatz, daß Lernen ein Ergebnis von Lehren sei. Und die institutionelle Klugheit läßt diesen Grundsatz weitergelten,

obwohl für das Gegenteil überwältigende Beweise vorliegen." (S.42) Anknüpfend am Hinweis auf diesen realen Mechanismus institutionell kurzgeschlossener Selbstreputation und Selbsterhaltung, die sich deutlicher etwa im Justiz- und Strafverfolgungsbereich zeigt, läßt sich die Stellung der Schule im Gesellschaftssystem oder besser, im Institutionensystem verdeutlichen: Im Gegensatz zur Selbsterhaltung der Institution führt Illich an anderer Stelle (vgl. etwa S.25) den Staat als Durchsetzungsinstantz ein. Da aber Schule in all ihrer Irrationalität - als Beleg dient z.B. das Nichtgelingen der großangelegten Kompensationsprogramme in den USA - den Status einer neuen Weltreligion hat, kann dieses Staatsengagement selbst nur als irrational, als Irrtum verstanden werden. Die Funktion des Staates wird mit ihrer Erwähnung sofort wieder aus dem Gefüge möglicher Bedingungen isoliert und taucht nicht mehr auf. Erstaunlich ist nicht, daß der Staat nicht als bürgerlicher Staat im Verhältnis zur kapitalistischen Form der Produktion gesehen wird, sondern daß Illich ihn einerseits nicht als unverzichtbaren Organisator und Repräsentanten des Allgemeininteresses - im bürgerlichen Sinne also - betrachtet, ihn andererseits aber auch nicht als die am weitestgehenden verhärtete Institution kritisiert. In dem unter den Gesichtspunkten von Gesellschaft und Manipulation aufgestellten Institutionen- und Konsumformenspektrum erschöpft sich die strukturelle Beschreibung der Gesellschaft. Insofern steht 'Schule' neben 'Bürgersteig' und 'IBM'. Andererseits soll Schule ein unabhängiger Faktor und Bedingungelement für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche sein. "Weil Schulbildung als Voraussetzung für Lebensgewohnheiten und Wissen gilt, hängen Arbeit, Freizeit, Politik, städtisches Leben und sogar das Familienleben von der Schule ab, anstatt selber zu Mitteln der Erziehung zu werden." (S.23) Wie aber ist das möglich, wenn "Lernen auch heute gro-

Benteils nebenbei erfolgt und Abfallprodukt irgendeiner anderen Tätigkeit ist, die als Arbeit oder Freizeit verstanden wird..." (S.27)?

Die Widersprüche fallen nicht derart auf, daß die gesamte Analyse von vornherein in sich zusammenfiel - vielmehr hinterläßt sie erst einmal einen chaotischen Eindruck -, weil die Bezugspunkte für solche einzelnen, sich widersprechenden Äußerungen nicht offenliegen. Illich scheint mal in seiner Konstruktion der Institution, mal - bei dem Hinweis auf Alternativen und dann häufig erfüllt von südamerikanischen Szenen - in der Vielfalt von Lebensäußerungen und Lebensbereichen, die nicht die Form des Konsums haben oder denen diese Charakterisierung überhaupt inadäquat ist (Arbeit insbesondere), zu versinken.

Wennn Schule als unabhängiger Faktor auftritt, bilden Institutionalisierung und Konsum den Bezugspunkt. In dieser Hinsicht wird sie kritisiert. Da Institutionalisierung eine 'Fehlentwicklung von Anfang an' darstellt, eine abschaffbare Form von Gesellschaftlichkeit, nicht - wie in anderer Sichtweise die Produktion - notwendig ist für die Lebenserhaltung, kann ihre Existenzvoraussetzung qua Schulkritik zum großen Teil 'individualisiert' werden. Schule als Institution erzeugt die Haltungen, deren die übrigen Institutionen bedürfen. Unter der Voraussetzung, daß moderne Institutionen samt Schule nichts weiter als "eine bisher unbekannte Form des Irrsinns" (P.Feyerabend, 1973, bezogen auf die Wissenschaftstheorie, aber hier durchaus auf die Schule übertragbar) sind, ist die Differenzierung nach gesellschaftlichen Strukturen einerseits, die Schule in der einen oder anderen Form oder überhaupt erzeugen und bestimmen, und individueller Vermittlung andererseits - in allgemeinsten Form die Problematisierung der Dialektik von Sein und Bewußtsein also - nicht notwendig.

Ist hingegen von 'Lernen' die Rede, das nicht in Irrsinn aufgeht, nicht dominant in der Schule erfolgt und lebenspraktische Bezüge aufweist, wird der Institutionalisierungsaspekt völlig ausgeklammert. Solches Lernen stellt ja für Illich die Hoffnungsperspektive dar. Andere Institutionen, an deren Gebrauch gelernt würde, scheinen dann nicht zu existieren. Sein/Bewußtsein-Dialektik kommt demnach zwar auch hier nicht in den Blick, aber zwei Aspekte sind dennoch wichtig: Lernen als unvermittelte Ursache für die Lebensform anzusehen wäre unsinnig, da Lernen und Leben ineins gesetzt werden. Und: Wenn Illich das tut - es geschieht nur in knappen Hinweisen, denn diese Einheit besteht für ihn nur als residuale oder utopische Form, bei Betrachtung heutiger, moderner Gesellschaft schlägt nur der Institutionalisierungsgesichtspunkt durch - gewinnt ganz unsystematisch - aber immerhin - **A r b e i t** einen eigenen Stellenwert. So etwa bei der implizit positiven Beurteilung des Marxschen Eintretens für die Kinderarbeit in der Kritik des Gothaer Programms (vgl. S.37f) oder bei der Frage, "warum solche Lehrstätten (damit sind "Paukkurse" für spezielle Themen gemeint M.A.) nicht am Arbeitsplatz selber geschaffen werden sollten." (S.29)

Diese Hinweise werden nicht entfaltet - auch nicht bei der Darstellung von Entschulungsmöglichkeiten. Aber immerhin zeigt Illich selbst damit implizit die realistische Perspektive an. Das Resultat ähnelt demjenigen auf allgemeiner Ebene: Illichs 'Abstraktum' ist eine Brille, die ihm die 'Gesamtsicht' verwehrt, im einzelnen aber an 'echte Probleme' heranreicht. Auf allgemeiner Ebene war das etwa die Charakterisierung des bürgerlichen Subjekts. Auf dieser spezielleren Ebene betrifft die Gesamtsicht die Auffassungen über die Schule in der modernen Gesellschaft. Das Einzelne besteht hier einerseits in den Hinweisen auf Lernen/Leben - wie Lernen

im umfassenden Sinn in der modernen Gesellschaft tatsächlich abläuft, ist nicht das Thema - und andererseits in der Beschreibung von Schule als Zwangsinstitution - die Weise, in der Illich Schule mit Institution verbindet und daraus ein Gesellschaftsmodell herstellt, ist dann allerdings auszuklammern.

Im folgenden werde ich daher stichpunktartig Illichs Charakterisierung der Schule als Zwangsinstitution vorstellen, ohne nach immanenter Widerspruchsfreiheit oder nach der Handlungsperspektive zu fragen.

b) Schule als Zwangsinstitution

"Das bloße Vorhandensein von Schulen ... entmutigt ... die Armen und hindert sie daran, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen!" (S.23) Schon allein aus Kostengründen stellt die Rede von der Chancengleichheit qua Schulbesuch "leere Erlösungsversprechungen" (S.25) dar. "Die Vereinigten Staaten lehren die Welt, daß kein Land reich genug sein kann, um sich ein Schulsystem zu leisten, das den Anforderungen genügt, die eben dieses Schulsystem durch sein bloßes Vorhandensein hervorruft." (S.25) Stattdessen gestattet Schule "legitime Verschwendung" (S.57) zugunsten der schon vorher Privilegierten. Da "die Gnade denen vorbehalten ist, die genügend Schuljahre angesammelt haben" (S.56) ... "führt pflichtmäßiger Schulbesuch unweigerlich zur Polarisierung einer Gesellschaft" (S.24).

"Der Schulbesuch entfernt das Kind aus der Alltagswelt der westlichen Zivilisation und stürzt es in eine Umwelt, die viel primitiver, magisch gebunden und von tödlichem Ernst ist." (S.45)

Die volle zeitliche Beanspruchung des Schülers - zudem über lange Zeiträume hinweg, verstärkt die Realitätsabkapselung und bedingt, daß der Lehrer zugleich "Wächter, Prediger und Therapeut" (S.44) ist.

"In jeder dieser drei Rollen gründet der Lehrer seine Autorität auf einen besonderen Anspruch. Der 'Lehrer als Wächter' tritt als Zeremonienmeister auf, der seine Schüler durch ein langweiliges rituelles Labyrinth geleitet. Er ist Schiedsrichter über das Einhalten von Regeln und wacht über den schwierigen Ablauf der Einführung ins Leben. Im besten Falle schafft er den Rahmen für den Erwerb einer Fertigkeit, wie Schulmeister es von jeher getan haben. Ohne die Illusion, er könne tiefeschürfendes Wissen vermitteln, drillt er seine Schüler in routiniertem Grundverhalten. Der 'Lehrer als Moralist' tritt an die Stelle von Eltern, Gott oder Staat. Er trichtert dem Schüler ein, was Recht und Unrecht ist, und zwar nicht nur in der Schule, sondern in der Gesellschaft überhaupt. Er vertritt an jedem einzelnen Elternstelle und sorgt dafür, daß sich alle als Kinder desselben Staatswesens fühlen. Der Lehrer als 'Therapeut' fühlt sich ermächtigt in das Innenleben seines Schülers einzudringen, um ihm bei der Entwicklung seiner Persönlichkeit zu helfen. Wird diese Rolle von einem Wächter oder Prediger wahrgenommen, so bedeutet das gewöhnlich, daß er den Schüler dazu überredet, sich damit abzufinden, daß seine Vorstellung von Wahrheit und sein Rechtsgefühl gezügelt werden. Die Behauptung, eine liberale Gesellschaft lasse sich auf der modernen Schule aufbauen, ist widersinnig. Alle Sicherungen der persönlichen Freiheit werden im Umgang eines Lehrers mit dem Schüler aufgehoben." (S.44)

"Durch die Schule werden weder Wissen noch Gerechtigkeit gefördert, weil die Erzieher darauf bestehen, Unterweisung mit Benotung zu verbinden." (S.26)

Eine weitere "Illusion auf der das Schulwesen beruht, besteht in der Annahme, daß lernen meistens das Ergebnis von Unterricht sei" (S.42) "Wie man lebt, lernt jeder außerhalb der Schule, wir lernen sprechen, denken, lieben, fühlen, spielen, fluchen, politisieren und arbeiten, ohne daß sich ein Lehrer darum kümmert." (S.42) Die Vermittlung von Fertigkeiten durch die Schule ist ineffektiv, denn "in den meisten Schulen wird ein Programm, das eine Fertigkeit fördern soll, stets an eine andere, dafür belanglose Aufgabe gekettet." (S.31) "Noch weniger taugen Schulen dazu, die Möglichkeiten eines

zweckfreien Lernens zu fördern, für das allein ich den Begriff 'liberal education' (d.i., vgl. ebd., Bildung M.A.) reservieren möchte. Das liegt vor allem daran, daß der Schulbesuch Pflicht ist und zur Schulung um der Schulung willen wird." (S.31) Beiläufige und zwanglose Bildung bei Orientierung der Betroffenen an eigenen Problemen ist in der Schule nicht möglich. (Die Beispiele, die derart eindeutig sind, daß sie einschränkungslos als Belege anerkenntbar sind, stammen nur leider meist aus Situationen unentwickelter Länder - in diesem Fall der Verweis auf P. Freires Lesen Lehren - oder besser, Hilfe zum Lesen-Lernen - anhand der Wörter, die für die Landbevölkerung bedeutungsvolle und problematische Gegenstände benennen.) Bezeichnend ist auch, daß Illich die dabei zu beobachtende schnelle Entwicklung gesellschaftskritischer Haltungen im politischen Sinne nicht erwähnt. (Vgl. dazu z.B. Reimer, 1972, S.114f.)

Die Unterscheidung des Lernens nach Aneignen von Fertigkeiten und zwangloser Bildung wird später die Form der entschulten Lernbedingungen gemäß Illichs Vorschlag entscheidend beeinflussen. Die Begründung für Entschulung überhaupt hingegen ergibt sich aus dem, was Schule - im Gegensatz zum sinnvollen Lernen-Ermöglichen - wirklich leistet, den Folgen des "verborgenen Curriculums" qua "Zeremoniell oder Ritual des Schulunterrichts." (S.46)

Indem die Schule selbst als Institution Konsumartikel anbietet, Lernen in der Schule die Form des Konsums auch bei besten Intentionen individueller Lehrer nicht abstreifen kann, erzeugt sie für das gesamte Leben, für Arbeit und Freizeit, die Bereitschaft, vorgegebene Verhaltensanforderungen zu akzeptieren. Das Lernen wird kurzgeschlossen, indem es selbst die Konsumform annimmt. Es verstrickt die Menschen a u s w e g l o s in die Konsumgesellschaft. "Haben wir erstmal gelernt, daß wir Schulen brauchen, so neigt all unser Tun dazu, die Form von Kundschaftsverhältnissen zu anderen spezialisierten

Institutionen anzunehmen. ... Lassen junge Menschen es erst einmal zu, daß ihre Phantasie durch Unterweisung nach Curriculum geplant wird, so werden sie für institutionelle Planung jeder Art konditioniert. 'Unterweisung' vernebelt den Horizont ihrer Phantasie. ... Diese Übertragung der Verantwortung vom Ich auf die Institution führt unweigerlich zu sozialer Regression, zumal sobald sie als Verpflichtung akzeptiert worden ist." (S.51)

Die Schule erzeugt Vorwegentfremdung. Sie "macht aus der Entfremdung eine Vorbereitung aufs Leben und beraubt damit die Erziehung der Wirklichkeit und die Arbeit ihres schöpferischen Charakters. ... Entschulung ist daher die Grundvoraussetzung jeder Befreiung des Menschen." (S.58) Der "Bann dieser Wirtschaftsordnung" (sic!) (S.62) ist sonst nicht zu brechen.

c) Entschulung .

Bei der Auseinanderlegung von Fertigkeitserwerb und 'Bildung' gibt Illich erste Hinweise auf mögliche Formen entschulten Lernens. Er betont ausdrücklich, daß geplantes Lernen Nutzen aus geplanter Unterweisung ziehen könne. (S.27f) Bei Vorhandensein von Eigenmotivation, das heißt Entscheidung für einen bestimmten, abgegrenzten Lernstoff aus praktischen und selbstverantworteten Gründen seien "Einpaukkurse" ("drill training") (S.28), die in der alten Schule nur repressiven Charakter hatten, ein adäquates Mittel. Die Lernstoffe können durchaus komplex sein. Er zählt einfache Fertigkeiten, wie Maschinenschreiben, ebenso auf wie schwierigere, etwa Computerprogrammierung oder Erstellung chemischer Analysen. Für derartige Trainings können durchaus andere Fertigkeiten vorausgesetzt werden - das Verfahren, in dem diese erworben wurden, darf dabei jedoch keine Rolle spielen. Als Organisationsform soll der Markt fungieren. Die Abrechnung könnte über Bildungsgutscheine erfolgen. Lernorte

können überall bestehen. "Die bildende Wirkung aller Institutionen muß wieder zunehmen. Als Prognose ist das freilich zweischneidig." (S.37) Dagegen hält er weder für zweischneidig noch - in der kapitalistischen Gesellschaft als a l l g e m e i n e Form der Ausbildung - für unmöglich, daß die Ausbildung unter der Kontrolle des Einzelkapitals steht. "Es ist übrigens nicht einzusehen, warum solche Lehrstätten nicht am Arbeitsplatz selbst geschaffen werden sollten, so daß der Arbeitgeber und seine Mitarbeiter denen, die ihre Bildungsguthaben auf diese Weise ausnutzen wollen, zugleich Unterweisung und Arbeit verschafft." (S.29)

Im allgemeinen kann sich "die Unterweisung in Fertigkeiten ... auf Nachahmung der Praxis stützen." (S.32) Auch "Bildung kann das Ergebnis von Unterweisung sein, allerdings einer Unterweisung, die dem Pauken diametral entgegengesetzt ist. Sie stützt sich auf das Verhältnis zwischen Partnern, die bereits einige von den Schlüsseln besitzen, welche den Zugang zu den von der Gemeinschaft angesammelten Wissensschätzen ermöglichen. ... Schöpferisches, forschendes Lernen macht es nötig, Gleichgesinnte zu finden, die in diesem Augenblick von denselben Begriffen oder Problemen bedrängt werden. Große Universitäten versuchen das vergeblich durch eine Vervielfachung ihrer Kurse zu erreichen.

Im allgemeinen scheitern sie dabei, weil sie an Curriculum, Kursstruktur und bürokratische Verwaltung gebunden sind." (S.32f)

Das Modell, das Illich im weiteren vorschlägt, soll "einer Gesellschaft dienen, die es noch gar nicht gibt; allerdings könnte die derzeitige Frustrierung durch die Schulen vielleicht selber ein wichtiger Faktor werden, der einen Wandel zu neuen gesellschaftlichen Beziehungen in Gang setzt." (S.82) Dem Einwand, daß er "Brücken ins Nichts" (S.82) plane, setzt er nochmals die Behauptung

vom formationsunspezifischen Charakter der Schulinstitution entgegen. Da er allerdings selbst Zwischentöne zwischen Schule und Freiheit zuläßt - am Beispiel aufeinander aufbauender Kurse etwa -, kann ihm darauf auf seiner eigenen Argumentationsebene geantwortet werden, beispielsweise durch Hinweis auf Ulmanns (Ulmann 1968, S.17ff) erstaunte Feststellung, daß das Kreativitätspotential in sowjetischen Schulen größer sei als in amerikanischen, in der 'doktrinären' Gesellschaft also besser entfaltet werde als in der 'demokratischen', und dies, obwohl die enge Abhängigkeit kreativen Verhaltens vom demokratischen Führungsstil unbestritten ist. Ulmanns Erklärung, daß der i n f o r m e l l e Druck in sowjetischen Schulen geringer sei als in amerikanischen, würde Illich vielleicht als Hinweis auf die Abhängigkeit der Entfremdung in der Schule vom Gesellschaftssystem/politisch-historischem Bewußtsein akzeptieren.

So relativiert er denn auch selbst die These von der notwendigen und unbedingten Vorgängigkeit der Entschulung vor ökonomischen und politischen Veränderungen: "Ein politisches Programm, welches nicht ausdrücklich die Notwendigkeit der Entschulung anerkennt, ist nicht revolutionär." (S.83)

Aufgrund derartiger Relativierungen und der Feststellung des Vorschlags- und Vorläufigkeitscharakters seines Modells (vgl. auch S.27, über die Aufgaben der Futurologie) erscheint es mir nicht angebracht, an dieser Stelle die grundsätzliche Kritik anzusetzen. Ebenso braucht es nicht in extenso vorgestellt zu werden, sofern "Entschulung" sowieso nur unter Berücksichtigung bestimmter, aus der Kritik der Politischen Ökonomie resultierender Erkenntnisse für sinnvoll gehalten wird. Resultierend aus den oben dargestellten Grundlagen Illich'schen Denkens unterstellen die "Anlagen", die er für freies Denken vorschlägt, allesamt das Individuum

als privates und weitestgehend nicht arbeitendes, geschweige denn dadurch das Verhältnis zur Natur ... usw.

- s.o. . Insbesondere unterstellt er interessenlose Techniker, die die Anlagen bedienen und problematisiert nicht die kapitalistische Form ihrer Produktion. Daher hier nur die Grundzüge des Modells in seinen eigenen Worten.

Ausführungen dazu finden sich auf den Seiten 87 - 109 und enden in der eingangs zitierten Hoffnung auf die Rückkehr der epimetheischen Natur des Menschen.

"Ich gedenke ... vier verschiedene Wege anzuzeigen, die dem Schüler den Zugang zu jedem Bildungsmittel ermöglichen, das ihm dazu verhelfen könnte, seine eigenen Ziele zu bestimmen und zu erreichen:

1. Nachweisdienste für Bildungsgegenstände.

Sie erleichtern den Zugang zu Dingen oder Verfahren, die für formales Lernen benutzt werden. Einige dieser Dinge kann man zu diesem Zweck in Bibliotheken, Leihanstalten, Laboratorien und Vorführräumen wie Museen und Theatern aufbewahren; andere könnten in Fabriken, Flughäfen oder landwirtschaftlichen Betrieben täglich benutzt, aber Lernenden als Lehrlingen oder in deren Freizeit zur Verfügung gestellt werden.

2. Börsen für Fertigkeiten. Sie ermöglichen es den Menschen, ihre Fertigkeiten oder die Bedingungen, zu denen sie anderen, die diese Fertigkeiten erlernen wollen, als Vorbilder dienen wollen, mitsamt ihren Adressen zu registrieren.

3. Partnervermittlung. Eine der Kommunikation dienende Anlage, die es Menschen ermöglicht, für die Suche nach Partnern ihre Lernwünsche anzugeben.

4. Nachweisdienste für Erzieher aller Art.

Diese können in ein Verzeichnis aufgenommen werden, das Adressen und nähere Angaben von hauptberuflichen, halbberuflichen und freiberuflichen Ausbildern sowie die Bedingungen enthält, zu denen ihre Dienste zur Verfügung stehen. Die Auswahl solcher Erzieher könnte durch freie Wahl oder durch Anfragen an frühere Schüler erfolgen." (S.86f)

5. EIN VERSUCH FORMATIONSSPEZIFISCHER INTERPRETATION DER ÜBERHISTORISCHEN RADIKALITÄT - ZUM ZUSAMMENHANG VON VERSTEHBARKEIT UND PRAXIS

Man kann Illichs Beurteilung der Schule in einem sehr direkten und kurzen Zugriff, als komplizierte Kodierung der A l l t a g s e r f a h r u n g ansehen, die in die Alltagssprache rückübersetzt lautet, daß die Schule die Schüler "kaputt" mache. Dies allein würde sicherlich schon reichen, Entschulung als ein nicht übergebares Thema - auch als Kontroversposition zu den Plänen vieler heutiger Schulreformer - zu behaupten. Vgl. dazu die Hinweise Heydorns auf die dropouts-Produktion durch die modernisierte Schule am Beispiel Schweden (Heydorn, 1972, S.78f).

Exkurs (1)

Bei aller Kritik, der man die Heydornsche Position unterziehen kann, fällt mir beim Suchen der Schweden-Stelle und Rückerinnern früher Gelesenen eine vielleicht produktive Möglichkeit für erste Aneignung Marxscher Kategorien durch bürgerliche Leser auf: Illichs Position, die marxistische Kategorien ablehnt und dennoch reale Probleme der kapitalistischen Gesellschaft behandelt, ist den meisten Liberalen u.ä. wohl zur Rezeption zuzumuten. Bei Heydorn taucht ein ganz großer Teil von Illichs Problemstellungen wieder auf - in einem ausdrücklich in die "Anatomie der bürgerlichen Gesellschaft" (Marx) eindringenden und viel umfassenderen kritischen Zusammenhang. Ich nehme an, daß dadurch der Sprung zum "Für-sinnvoll-halten" Marxscher Kategorien verkleinert wird. Das Entscheidende ist, daß hierbei Alltagserfahrung an die theoretische Aneignung anbindbar ist - bzw. umgekehrt.

Es handelt sich dabei um eine Variante einer der beiden in der 'Didaktik der Politischen Ökonomie' (vgl. Döpp, 1973) diskutierten möglichen Vorgehensweisen, derjenigen, die sich am Kriterium "originärer Forschungsprozesse" (Wasmus, 1973, S.50f) orientiert. Der andere Zugriff, orientiert am Kriterium der "richtigen Darstellungsweise" (ders., S.34f), hat sich für das Verständnis der Grundstrukturen der kapitalistischen Gesellschaft wohl mit Notwendigkeit anzuschließen. Für Bewußtseinsveränderung - bei gelingender Aufklärung - kann die Form des Bruchs der Sichtweise bei keinem Vorgehen vermieden werden. Er liegt bei der Akzeptierung der Wertformanalyse, die die "Kernvorstellung" (Ritsert, 1973, S.25ff) über die bürgerliche Gesellschaft enthält. Ihn möglichst weitgehend und kontrolliert zu 'entschärfen', scheint mir allerdings wichtig zu sein (Interessant unter dem Gesichtspunkt der Hinführung zu Marxschen Kategorien ist die angegebene Arbeit von Ritsert auch für solche bürgerliche Intellektuelle, die sich beinahe nur noch auf wissenschaftstheoretischer Metaebene denkend bewegen, da Ritsert in dem Versuch, einen kritischen Vergleich zwischen Kernvorstellung bei Marx und wissenschaftlichem Paradigma bei Kuhn (1973) anzustellen, die Linie 'analytische Philosophie - Wissenschaftstheorie/Wissenschaftssoziologie (vgl. Lakatos/Musgrave, 1974 und Diederich, 1974) - Marxismus' zieht. Habermas braucht man dafür gar nicht zu studieren.

Exkurs (2)

Seit dem zuletzt Geschriebenen über die "kaputten" Schüler ist etwas Zeit vergangen und hat eine kleine Umorientierung stattgefunden. Das Resultat: Hinter den Satz 'Dies allein würde sicherlich schon ausreichen' gehören drei Ausrufzeichen! Zweierlei stelle ich fest: Erstens sind meine eigenen Praxiser-

fahrungen gering; das Merkmal der Uni, trotz Vergesellschaftung der Wissenschaft immer noch auch unter einer "Käseglocke" in der Gesellschaft zu existieren, bewirkt das. Zweitens aber, und das ist schlimmer: Ich befinde mich mir selbst gegenüber unter Legitimationsdruck, unter dem subjektiven (?) Zwang, zu versuchen, jedes Einzelphänomen in bezug auf die 'große Theorie' zu befragen, es ihr ein-, unter- oder anzugliedern. Das bedeutet aber eine dauernde Verdrängung von 'kleiner Realität' - sie läuft immer, mehr oder weniger stark, durch den 'großen Filter', der 'endgültige Befreiung', 'den Gesamtzusammenhang sehen', 'die wirklichen Ursachen erkennen' und ähnlich heißt. Eine Gratwanderung - denn ich will nicht sagen, daß diese 'Filter' falsch seien, nur, daß sie a u c h solche Abblockungsfunktion haben können; auf der anderen Seite des Grates befindet sich immerhin die theorie- und kritiklose Praxis, die Anpassung, und die meisten fallen zu der Seite hinunter - wenn sie nicht je schon dort unten marschiert sind. Also - im Sinne der Gratwanderung - drei "!" hinter obigen Satz, vielleicht samt Einfügung eines "auch", statt schlechten Gewissens, weil er eben nur zusammenhanglos ein Einzelphänomen benennt. In Übersetzung des Beispiels aus der Bergwelt: Man muß dies wohl als Spannung im Kopf aushalten. Man kann das Problem gut erklären, z.B. unter dem Stichwort, daß Reflexion, Kritik und Theoriebildung über Realität für Mitglieder der bürgerlichen Uni leicht selbst zur Lebenswelt werden - allgemeines Stichwort: Folgen der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit, der auch die Kritiker nicht so leicht entkommen. Damit ist zugleich ein Zirkel benannt. Der Hinweis auf Erklärbarkeit nützt nichts - er ginge sonst von der - in ihrer Allgemeinheit falschen - Habermasschen These über die Folgenhaftigkeit von Selbstreflexion aus.

Warum ich diesen Exkurs einfüge? - Wegen der Absurdität der Konstellation, daß mir das Beschriebene zum praktischen Problem wird inmitten einer Arbeit, die, auf etwas allgemeinerer Ebene, eben dieses zum Thema hat. Insofern tauchen ähnliche Überlegungen in allgemeinerer Form auch wieder auf. Eine Vermutung: Auf allgemeinerer Ebene, auf der die Praxis als wirkliche unterstellt und weniger als in diesem Exkurs erschlichen ist, nur im Kopf existierte, wird sich die auszuhaltende Spannung vom individuellen Kopf auf Kollektive übertragen lassen.

Im Spektrum pädagogischer Teildisziplinen wird das Thema (psychische Verkrüppelung durch die Schule) zunehmend und mit Variationen etwa unter dem Titel 'Nichtintendierte Sozialisationsvorgänge qua Schule' diskutiert. Illichs Intention geht natürlich darüber hinaus. Mit Aussagen über Schule und Schüler spricht er i m m e r über die Gesamtgesellschaft. Man findet in dieser 'Gesellschafts-' oder 'Menschheitstheorie' Aussagen, die Ähnlichkeiten mit Theoremen der Kritischen Theorie Marcusescher oder Habermasscher Prägung, des Anarchismus, der Theorien antiautoritärer Erziehung, des Katholizismus etc. haben. Umgekehrt läßt sich von jeder dieser Positionen aus Illichs Versuch vernichtend kritisieren. Unter Berufung auf Marx ist das selbstverständlich ebenfalls möglich. Ich habe hingegen Illichs Thesen in die 'Nähe' Marxscher Position gestellt - d.h. ich habe das getan, weil ich das w o l l t e , nicht weil man das aus interpretatorischen Gründen m ü ß t e . Daß man das k a n n , läßt sich allerdings mit Hinweisen, z.B. auf die Schulanalyse, belegen.

Die Kritik problemunabhängiger Curricula, der Ausstellung von Qualifikationsnachweisen für bestimmte Tätigkeiten ohne Messung an den Tätigkeiten einerseits, unter

der Voraussetzung der Teilnahme an ganz anderen Lernveranstaltungen andererseits läßt sich auf die für das Kapital aus Konkurrenzgründen notwendige Durchschnittsqualifikation beziehen. Dasselbe gilt für Benotung überhaupt; hinzu kommt die Vorverlegung der Konkurrenz der Individuen in die Schule, die Illich unter dem Hinweis auf die Unmöglichkeit von Gerechtigkeit in der Schule qua Benotung ausspricht. Weiter erkennt er die Rede von Chancengleichheit durch Schulbildung als Ideologie und verweist auf die Staatsbindung des Schülerbewußtseins als Funktion der Schule.

Das Erlernen von Fertigkeiten, das Illich vorschlägt, betrifft in seiner Intention jeweils praktische Probleme des Lernalters, deren Sinn er selbst verantworten kann und ist so auf den Begriff allseitig entwickelter Persönlichkeit zu beziehen. Der Fertigkeitensbegriff ist sicherlich ambivalent und zugleich komplex. In ihm verdünnt sich die Schulausschließung in Richtung auf praktikable Formen (Aufbaukurse etwa oder die Anbindung des Lernens an Strukturen des Arbeitsprozesses), zugleich propagiert er die völlige Disponibilität der Arbeitskraft im eingeschränkten kapitalistischen Sinne, indem die für das Fertigkeitenslernen vorgesehenen Paukkurse auch am Arbeitsplatz, qua fehlender Kritik des Kapitalverhältnisses also (auch in Zukunft) unter direkter Kontrolle des Kapitals ablaufen sollen. Die Paukkurse richten sich nur auf modernisierte Formen der Auseinandersetzung mit der Natur. Herrschaftsfreiheit wird vorausgesetzt - oder besser, unterstellt.

Dasselbe gilt hinsichtlich des Bildungsbegriffs. Aber das Begriffspaar Fertigkeiten/Bildung bei Illich enthält einen emanzipativen Überschuß gegenüber der Trennung Berufsbildung/Allgemeinbildung. Zugleich ist festzustellen, daß der Illichsche Ansatz nicht genügend Reichweite besitzt, um manche Reformkonzepte kritisch

zu erreichen. Das Kollegstufenkonzept etwa braucht sich - sofern sich die Diskussion um den Bildungsbegriff dreht - von derartiger Kritik gar nicht tangiert zu fühlen. Illich führt selbst den Aufklärungsbegriff ein (S.38), aber der fällt - sofern er die europäische Aufklärung meint und die Versuche, sie pädagogisch-kritisch zu verarbeiten (vgl. etwa Blankertz, 1969 und Heydorn, 1970 u. 1972) - völlig aus dem Konzept. Er steht beziehungslos in der Kritik, da diese auf Dialektik verzichtet. Für das Kollegstufenkonzept etwa soll die 'Dialektik der Aufklärung' immerhin konstitutiv sein - mit Einschränkungen allerdings: Sie hat einen Stellenwert bei der allgemeinen theoretischen Begründung, kann sich aber nicht bis in die Praxis der Schulreform im Kapitalismus durchhalten. Zudem ist sie, schon beim theoretischen Versuch, sie aus Geschichte in allgemeine pädagogische Modelle zu übersetzen, kommunikationstheoretisch verkürzt. Unter der Forderung nach Operationalisierung verschwindet sie gänzlich. Aus gutem Grund m ü s s e n im Rahmen des Kollegstufenkonzeptes die Normenbücher abgelehnt werden. - Insofern ist dennoch an Illichs Kriterium 'eigenständige und gegen jede pädagogische Zumutung resistente Problemorientierung' für Bildung festzuhalten, denn - kollektiv gewendet (und nur dann!) - ist sie sicherlich eine notwendige (natürlich keine hinreichende) Bedingung für die Entwicklung kritischen Bewußtseins, das p r a k t i s c h werden soll.

'Bildung als Konsum' ist eine Analogie zur Charakterisierung der "Kritischen Theorie (derart), daß sie dialektische Theorie nur als Programm zu formulieren vermag,..." (Reichelt, 1973, S.17f). Diese Position kann sich auch in der Form des sogenannten Seminar-

marxismus äußern. Vielleicht meint Illich das, wenn er einerseits den Universitäten die Ermöglichung gesellschaftlicher Totalkritik zuspricht, andererseits die Wirkungslosigkeit von Bildungsvorhaben durch Vervielfachung von Seminaren meint konstatieren zu müssen, da der Konsumcharakter der Bildung dadurch nicht aufgehoben werde. (vgl.S. 33 und 49). Abgesehen davon, daß gerade auch für kritische Seminare ganz andere Prozesse, die sich z.B. im Konkurrenz-begriff fassen lassen (vgl. Wagner, 1973), maßgeblich sind, sticht die Argumentation nicht, da es Seminare gibt oder ohne weiteres denkbar sind, die sich nicht von Illichs eigenen am CIDOC unterscheiden. Da die Probleme, an die Bildung gebunden sein soll, im Zusammenhang stehen mit Lebensweisen und -problemen, verweist die Kritik hier an sich selbst auf wirkliche Ursachen, das Schweben der Totalkritik über der Totalität des Produktionsbereichs.

In diesem Zusammenhang steht auch die Behauptung der Schule als unabhängiger Faktor und ihre Funktion der Vorwegentfremdung. Illich nimmt wieder einmal die eine Seite für das Ganze. Aber dennoch hat diese eine Seite - individuelle Lebensgeschichte - Gewicht und Funktion. Natürlich "beraubt" nicht "die Schule ... die Arbeit ihres schöpferischen Charakters" (S.58), aber sie disponiert zu solcher Arbeit. Der Marxismus andererseits zeichnet sich schließlich nicht dadurch aus, daß er die andere Seite - gesellschaftliche Strukturen - für das Ganze nimmt. Und Illich setzt das Grundübel dann doch wieder einmal an der Basis an, denn ohne Entschulung hält er es für unmöglich, den "Bann dieser Wirtschaftsordnung" (S.62) zu brechen.

Ein letzter Hinweis: Die Kritik steigender Bildungsausgaben als "legitime Verschwendung" (S.57) mag auf den ersten Blick befremdlich klingen und dennoch enthält sie eine Einsicht, die, marxistisch interpre-

tiert, von großer Wichtigkeit ist: Sie betrifft Argumentationen und Forderungen unter dem Gesichtspunkt der Anerkennung oder Nichtanerkennung des Staates als Träger des Allgemeininteresses. (vgl. Thien, 1976, S.205)

Ich habe bisher versucht, 'brauchbare' Seiten von Illichs Konzept hervorzuheben, und will nun anhand einer Stellungnahme zu Herbert Gintis' Kritik an Illich (Gintis, 1973) und Hans Burkhardts Kritik an dieser (Burkhardt, 1973) den Sinn solch positiver Interpretation verdeutlichen. Das geschieht nur an Beispielen, denn einer Kritik, die ihrem Anspruch nach umfassend ist, an einer ebensolchen, der eine Arbeit mit gleichfalls diesem Anspruch zugrunde liegt, noch eine vierte überzustülpen, halte ich für sinnlos.

Gintis' Kritikposition gegenüber Illich ist seinem Anspruch nach marxistisch. Er übersetzt "Institutionalisierung von Werten" in "Warenfetischismus"; "So äußert sich die Institutionalisierung von Werten psychologisch in einem rigorosen Fetischismus, in diesem Fall gegenüber Waren und öffentlichen Diensten. Illichs Vorstellung beruht auf der Ablehnung des Warenfetischismus." (Gintis, 1973, S.55). "Illich selbst verwendet den Ausdruck 'Warenfetischismus' nicht. Ich tue es jedoch weil er mir in vielen Zusammenhängen treffender erscheint als 'institutionalisierte Werte'." (ebd., Anm. 1) "Diese Analyse der suchterzeugenden Manipulation in der privaten Produktionsweise ist natürlich in der Literatur weitgehend abgehandelt. Illichs Beitrag besteht darin, diese Analyse auf den Bereich der Dienstleistungs- und Wohlfahrtsinstitutionen ausgeweitet zu haben." (ebd.) Und er kritisiert: "Erstens siedelt Illich die Ursache des gesellschaftlichen Niedergangs im selbstherrlichen, manipulativen Verhalten der bürokratischen Großinstitutionen an. Im Gegensatz dazu werde ich darstellen, daß die Ursache im alltäglichen Wirken der w i r t -

s c h a f t l i c h e n Basisinstitutionen des Kapitalismus zu ... suchen ist. ... Darüber hinaus sind es zwar Individuen, die an den wirtschaftlichen Aktivitäten teilnehmen müssen, die gesellschaftlichen Ergebnisse sind ihren Wünschen und Werthaltungen gegenüber jedoch ziemlich unempfindlich... . Speziell wird das Konsumentenbewußtsein durch die t a g t ä g l i c h e n T ä t i g - k e i t e n u n d W a h r n e h m u n g e n der Individuen in der kapitalistischen Gesellschaft erzeugt." (S.56) "Tatsächlich ist zu erwarten, daß die 'Entmanipulierung' der Werte überhaupt keine bedeutsamen Veränderungen der Werthaltungen zum Ergebnis hat." (S.57)

Dem setzt Burkhardt entgegen: "Was zu kritisieren wäre, ist die F o r m , in der sich diese Erweiterung (des Kreises von Bedürfnissen) vollzieht (als Grundlage und bloßes Mittel der Kapitalverwertung!). Daß Gintis diesen Sachverhalt nicht begreift, geht schon aus seiner Verwechslung der als "Institutionalisierung der Werte" angeprangerten Phänomene mit dem 'Warenfetischismus' hervor, der bei Marx ein aus der F o r m der Arbeitsprodukte als W a r e n entspringendes falsches Bewußtsein meint." (Burkhardt, 1973, S.66)

Burkhardt vermißt hier bei Gintis die 'theoretische Reinheit'. Seine Erklärung des Warenfetischismus kann man im ersten Kapitel des ersten Kapitalbandes nachlesen. Sie ist richtig - und "Institutionalisierung von Werten" ist nicht "Warenfetischismus", denn Illich hat keine Vorstellung vom Doppelcharakter der Arbeit. Aber (abgesehen davon, daß Marx selbst sofort die Erklärung des "Fetischcharakter der Ware und ihr Geheimnis" auf das Geheimnis der bürgerlichen Gesellschaft insgesamt bezieht, daß diese Erklärung ihren Sinn nur in der Perspektive der Erklärbarkeit der gesellschaftlichen Totalität und in der Perspektive auf reale Veränderungen hat): das ist gar nicht Gintis' Problem. Er veranstaltet hier keinen Grund-

kurs in Politischer Ökonomie.

Was Burkhardt nur abstrakt sagt, legt Gintis konkret aus. Er beschreibt heutige Wirklichkeit, versucht Illichs Probleme tatsächlich als Probleme aufzunehmen - sie allerdings anders zu interpretieren, marxistisch. Die 'Übersetzung' von "Wertinstitutionalisierung" in "Warenfetisch" erklärt er: Der zweite Ausdruck erscheint ihm "in vielen Zusammenhängen treffender". Mit dieser Begriffsübersetzung behauptet er, daß Illichs Probleme unter marxistischen Gesichtspunkten zum Teil sinnvoll systematisierbar sind. Und das tut er, s.o. Er spricht also bereits von den Folgen der Produktion unter bestimmter, eben kapitalistischer Form in ihrer Keimform, von den Folgen des Austausches von lebendiger und toter Arbeit. Hingegen behauptet er nicht, daß das, was Illich (subjektiv) meint, dasselbe ist wie das, was Marx als Grundlage des Kapitalismus analysiert hat. Durch diese Übersetzung werden die oben zitierten Charakterisierungen nicht falsch. Das behauptet Burkhardt auch nicht. Aber andere Fehler sollen aus der laxen Benutzung des Wortes Warenfetisch und dem angeblich damit implizierten falschen Grundansatz (mit der Folge, daß Gintis Illich nämlich nicht als falsch abtue, sondern stattdessen die Problematik auf nach seiner Meinung wichtigere, aber ebenso falsche Bereiche abschiebe) resultieren: So wendet sich Burkhardt dagegen, daß Gintis gegen Illichs "fügsamen Konsumenten" den "gehorsamen Arbeiter" als wesentliches Resultat der Schule im Kapitalismus setzt. Zunächst meint er einen Widerspruch konstatieren zu können: "Das Zensieren von Leistungen in der Schule gilt ihm schlicht als Belohnung dafür, daß die Schüler "Persönlichkeitsmerkmale guter Arbeiter in bürokratischen Arbeitsrollen zeigen, wie Subordination gegenüber der Autorität..." "Er merkt dabei gar nicht, daß andere Aussagen über das Ausbil-

dungswesen das glatte Gegenteil implizieren: so die Feststellung, daß dieselbe Ausbildung, deren Funktion er soeben auf Indoktrination, Einübung von Gehorsam reduziert hat, 'kognitive Fähigkeiten im Überfluß' anerzieht, oder daß es zugunsten der Intelligenten diskriminiert." (Burkhardt, S.66)

Gintis bestreitet gar nicht, daß die Schule kognitive Fähigkeiten vermittelt. Die entsprechende Stelle bei Gintis ist etwas schwierig: er argumentiert dort mit empirischen amerikanischen Untersuchungen und systematisiert nicht unter hier geläufigen Begriffen. Seine These: Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten ist kein rationaler Grund für die autoritäre Schule, diese ließen sich in nicht repressiver Weise besser erzeugen. Das für die kapitalistische Produktion unverzichtbare, funktionale Moment besteht in der Erzeugung affektiver Charakteristika. - Damit liegt Gintis genau auf der Linie der bei uns hauptsächlich um "Flexibilität" und "Mobilität" geführten Diskussion. - Die von der Schule erzeugten kognitiven Fähigkeiten werden als kognitive D u r c h - s c h n i t t s q u a l i f i k a t i o n e n benötigt.- Genau diesen B e g r i f f bringt Gintis nicht, und darüber stolpert der Marx-Theoretiker Burkhardt. - Individuelle Intelligenz spielt gegenüber dem qua Zertifikat ausgewiesenen Qualifikationsniveau beim Kauf der Arbeitskraft keine Rolle - ein empirisches Ergebnis! Gintis behauptet auch nicht selbstwidersprüchlich, daß die Schule ganz allgemein und überhaupt kognitive Fähigkeiten im Überfluß produziere, sondern diese Überflußfähigkeiten "s i n d v o r h a n d e n" (in Klammern folgt: "durch Ausbildung 9" - ich kontrolliere diesen Druckfehler jetzt nicht am amerikanischen Original, vermutlich jedoch soll die 9 ein ? sein) "oder können am Arbeitsplatz so einfach vermittelt werden, daß sie kein Einstellungskriterium darstellen." (Gintis, S.61) Zu dieser Überflußfähigkeit gehört also zum Beispiel auch folgende (als Qualifikation für den Müllarbeiter): "Kann Mülltonnen von Bier-

fässern unterscheiden und beide richtig benennen."

Solche Beispiele ließen sich fortführen, aber hier kommt es ja auf die Folgen des Ansatzes an. Gegen Gintis' Ernstnehmen von Illichs Problematisierungen des repressiven Charakters der Schule und formationsspezifischer Umdeutung setzt Burkhardt: "als ob es nicht eine weltgeschichtliche Leistung des Kapitals wäre, Bildung - und handle es sich nur um elementare Fähigkeiten wie Rechnen, Schreiben und Lesen - allgemein zu machen!" (Burkhardt, S.66) Das ist derart verdreht, daß ich beinahe die Sprache verliere: Wo denn, Herr Burkhardt, hat der Kapitalismus das getan? Geographisch: nur im innersten Kerngebiet, man braucht nicht mal bis zum Mittelmeer zu schauen! Historisch: Mir ist keine Situation bekannt, in der die vom Kapital dem Proletariat angebotene Ausbildung "überfunktional" war, es sei denn, die Arbeiterorganisationen haben mit der S e l b s t organisation der Bildung begonnen. Oder meint Burkhardt eine Dialektik von Bildung und Herrschaft à la Heydorn? Das kann wohl ausgeschlossen werden. Nein, das Schlimme ist, daß Burkhardt die Notwendigkeit widersprüchlicher Bestimmung, auf die er vorher mit Nachdruck verwiesen hatte (daß Gintis vergesse, die Form vom Inhalt der Produktion zu unterscheiden, daß es auf die "Form der Arbeitsprodukte als Waren" ankomme) hier vergißt. Burkhardt nimmt hier einfach die von ihm vorher kritisierte Position ein. Gintis' Analyse enthält beides: Die Form der Schule ist repressiv und daher zu kritisieren und, wenn es möglich ist, zu verändern. Das schließt die kognitiven Aspekte nicht aus und auch keine positive Wendung dieser Seite. Es wäre absurd, Gintis etwa zu unterstellen, bestehende kapitalfunktionale kognitive Fähigkeiten nicht auch für rationale Kritik fruchtbar machen zu wollen.

Spätestens an dieser Stelle trennen sich dann auch die Wege der beiden Illich-Kritiker vollständig: Burkhardt an Gintis: "... immer wieder ist die Rede von einer

'befreiten' Erziehung, von einer Entwicklung in Richtung auf ein Ideal - sei es implizit oder explizit. Wissenschaftlich verantwortliche Politik - und das ist marxistische Strategie - nimmt ihre Kriterien nicht aus Idealen, sondern sucht das zu verwirklichen, was in den gegebenen Verhältnissen bereits enthalten ist." (Burkhardt, S.67) Es folgen "Stichworte" über die richtige Abhandlung des Ausbildungssektors; sie sind nicht zu kritisieren, höchstens, daß diese Abhandlung mindestens die Rezeption von MEW 23-26,3 verlangt. Das Fatale ist, daß nicht mehr folgt! Das kritische Verhalten endet mit der Aufforderung, richtig abzuleiten und der Feststellung, Gintis "dürfte ... auch dem üblichen Verdikt unterliegen, das derlei 'marxistische' Theorien provozieren: die von ihm geforderten Alternativen seien nicht ausgewiesen." (Burkhardt, S.67) Was ist denn die Alternative für Burkhardt? Denn irgendwelche Konsequenz muß die exakte Ableitung ja haben. Sofern er nicht einen Schritt weitergeht, so wie Gintis, und zwar genauso "un- ausgewiesen" wie dieser, weil nämlich durch Ableitungen keine Klassenbewegungen entstehen, werden die einen, die wenigen, die gute Ableitung loben und die anderen werden sie nicht glauben.

Gintis geht einen Schritt weiter: Er stellt unter Berufung auf Marx' Gesellschaftsanalysen und andere gesellschaftskritische Arbeiten schwerwiegende Defizite in Illichs Strategien und Zielvorstellungen fest, verweist auf die Abhängigkeit ins Gewicht fallender Veränderungen im Erziehungswesen vom Aufbrechen produktionsabhängiger, gesamtgesellschaftlicher Widersprüche und Bewegungen etc. und macht realistischere Vorschläge für das, was man jetzt im Erziehungsbereich tun kann. D.h. er erkennt auf der anderen Seite die Schule als eine 'Institution' an, in der sich die Widersprüche des Kapitals ebenfalls niederschlagen und in der an diesen gearbeitet werden muß, als etwas also, "was in den gegebenen Verhältnissen bereits enthalten ist" (Burk-

hardt, S.67). Natürlich sind seine Vorschläge, "nicht-reformistische Reformen" in Anlehnung an André Gorz, d.h. Reformen, die die Macht der Lehrer gegenüber der Verwaltung und die der Schüler gegenüber den Lehrern wirkungsvoll stärken, und "langer Marsch durch die Institutionen" (Gintis, S.64) in Anlehnung an Rudi Dutschke, kritisierbar, jedoch nicht unter dem Kriterium der reinen Ableitung, das nicht über sich selbst hinauskommt.

Ein Teil der Schwierigkeiten, die Burkhardt mit Gintis hat (und die Fähigkeit, Illich überhaupt ernst zu nehmen, ist ein ähnliches Problem), mag begrifflich-terminologischer Art sein. Gorz (1974) nennt verschiedene Gründe dafür. Ein gewichtiger liegt sicher in der Feststellung der Unterschiedlichkeit von Klassenbewegungen in Europa und in den USA - insbesondere, wenn die Problembereiche Anarchismus und Subkultur mit einbezogen werden. Über verschiedene strategische Ausrichtungen kann es lange Debatten geben, aber unübergebar scheint mir die Forderung, die Praxis, deren vielfältige konkrete Formen nicht in einem Rezeptbuch zu finden sind, beim Schopf zu packen, wo immer sich einer zeigt - und sich der damit einhergehenden Ambivalenz bewußt zu sein. "Der Radikalismus dieser Analysen und dieser Vorschläge ... wird von einem terminologisch-methodologischen Eklektizismus begleitet, der fürchten läßt, daß die europäischen (intellektuellen) Leser mehr auf ihn als auf den politisch-ideologischen Gehalt des Textes reagieren. ... Wenn man einmal, um politisch-marxistische Aufsätze zu verfassen, zuvor die philosophische Problematik des Marxismus gemeistert haben muß, dann wird es niemals marxistische 'Gegenkultur' geben, sondern nur marxistische Mandarins" (Gorz, 1974, über andere Arbeiten von Gintis (1974)).

Gintis' "unreiner" Marxismus, in dem die Schule als 'den Klassenverhältnissen entsprechende Beziehung', als reales Zwangsverhältnis angesehen wird, hat für sich, daß er politisch ist, daß er sich in kritischer Intention auf reale gesellschaftliche Bewegungen bezieht, auf die wirkliche Aktivität wirklicher Menschen, die von den Zwangsverhältnissen des Kapitalismus unter Druck gesetzt sind und sich wehren - auch wenn viele von ihnen den Namen Marx vielleicht nie gehört haben. (Das zuletzt angesprochene Problem, nämlich ob die Massen das 'Kapital' studiert haben müssen, um sich befreien zu können, kann übrigens, so vermute ich, auch Burkhardt über 'richtige Exegese' nicht lösen.) Gewiß - die nordamerikanischen Verhältnisse sind nicht ohne weiteres auf Europa, geschweige denn die Bundesrepublik Deutschland übertragbar, aber das ist ja auch nicht die Stoßrichtung von Burkhardts Kritik. - Illich ließ Dialektik vermissen; Burkhardt meint, sie noch zurückhalten zu müssen. Ist dies das Kriterium für den 'theoretisch reinen' Marxismus, so - scheint mir - ist dieser überhaupt keiner mehr.

6. DIE RELATIVITÄT DER WIRKLICHKEIT ANGESICHTS DER KRITIK

Aus dem bisher Geschriebenen dürfte schon deutlich sein, daß unter 'Entschulung', soll der Begriff kritisch gefaßt sein, einerseits - bei Betonung des Problems realer Handlungsmöglichkeiten und der 'Humanisierung' der Schule im individuenbezogenen Sinn - eine Vielzahl von Aktivitäten fällt, andererseits - bei Betonung der 'Humanisierung' im Sinne des 'Sozialismus als durchgeführter Humanismus' - die Rückbindung der Ausbildung an produktive Arbeit in irgendeiner Form gefordert ist, wobei die Arbeit mindestens im Begriff sein muß, sich von der bewußtlosen Abhängigkeit vom Kapital zu befreien.

Mitter hatte Illichs Thesen, statt sie in bezug auf die gesellschaftliche Realität in der Bundesrepublik Deutschland als kapitalistische Realität zu kritisieren, affirmativ auf die 'Realität als natürliche', als industriegesellschaftliche bezogen und Konsequenterweise verworfen. Als Hauptstütze sollte Szaniawskis Untersuchung "Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule" dienen. Gegen Illich läßt sie sich sicherlich verwenden. Ich werde dagegen im folgenden untersuchen, ob der Rekurs auf Szaniawski Entschulungsvorstellungen in kritischem Sinn ad absurdum führt, ob im Sinne der These vom Überschneiden von Ziel- und Handlungsmodell Entschulung als praktikable kritische Bewegung unsinnig ist und marxistisches Interesse an Entschulung sich demnach tatsächlich nur als strategisches ausweisen läßt. Zunächst aber ist eine zweite, vielleicht wichtigere Stütze Mitters umzustößen, hatte er sich doch selbst auf Marx berufen. Szaniawskis Studie hatte er hervorgehoben, "weil er (Szaniawski) von einem erkenntnistheoretischen Ansatz ausgeht, der auf Marx' Überlegungen be-

ruht, die im dritten Teil der 'Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie' systematisch abgehandelt sind." (Mitter, S.1011)

Die Sprache ist nichts als Ideologie. Die Marxschen methodologischen Überlegungen sind gar nicht "systematisch abgehandelt", vielmehr stellen sie eine Miniaturpassage im Gesamtwerk dar, die e i n z i g e , in der explizit Fragen der Methode aufgenommen werden. So dumm aber war Marx nicht, daß er keine Methodologie hätte schreiben können. Schon allein deswegen ist die bei Reichelt gut begründete These von der Abhängigkeit der Methode vom Gegenstand (vgl. dazu insgesamt auch Ritsert, 1973 oder Nowak, 1976) plausibel. Diese methodologischen Überlegungen sind meines Erachtens in Zusammenhang mit der nicht übergehbaren Dialektik der Entwicklung der Kategorien in den 'Grundriss(en) der Kritik der Politischen Ökonomie' zu sehen. Aber selbst wenn diese Zusammenhänge, die letztlich auf die Behauptung der Einheit von 'humanistischen' Frühschriften und 'ökonomistischen' Spätwerk hinauslaufen, abgelehnt werden (zur politischen Komponente dieser Problematik vgl. Fetschers Vorwort in Reichelt, 1973), kann dennoch der Charakter der 'Kritik der Politischen Ökonomie' als kritische Theorie einer bestimmten Gesellschaftsformation nicht geleugnet werden. Und genau darauf beziehen sich die Marxschen methodologischen 'Ausarbeitungen'. Eine Übertragung dieses 'erkenntnistheoretischen Ansatzes' auf 'die Naturwissenschaften' ist diskutierbar (vgl. Dick, 1974), wenn sie aber überhaupt möglich sein soll, dann unter Weglassung des Dialektik fordernden kritischen Vorgehens, bei Analogisierung des wissenschaftlichen Vorgehens zu Arbeit als Naturkonstante, bei Nichtbeachtung der Formationsspezifika wissenschaftlicher Entwicklung also.

Daraus folgt, daß Mitter in dreierlei Hinsicht Marx betrügerisch für sich reklamiert: erstens durch Unter-

schlagung des gesellschaftskritischen Stellenwerts der Marxschen Äußerungen, zweitens durch Unterschlagung der Differenz zwischen Wissenschaft als bestimmter, entwickelter Weise der Naturauseinandersetzung (inhaltliche Seite) einerseits und ihrer bestimmten gesellschaftlichen Form andererseits (vgl. etwa Rilling, 1975) und drittens durch Unterschlagung derselben Differenz hinsichtlich schulischen Lernens in der bürgerlichen Gesellschaft, schulischen Lernens überhaupt oder des Lernens überhaupt. Ganz gleich, ob Szaniawski Marx 'korrekt' aufnimmt, ob in den sozialistischen Ländern also der Marxismus zur Legitimationswissenschaft verkommen ist oder nicht (Negt, 1969), hier fungiert er in völlig abstruser Weise als solche.

Direkter, da nicht auf die Interpretation des logischen Zusammenhangs eines theoretischen Lebenswerks angewiesen, läßt sich diese Verdrehung an Lenins Würdigung der "Wissensvermittlung in der zaristischen Schule" (Mitter, S.1010) zeigen. Diese 'Würdigung' sieht in Wirklichkeit so aus, daß Lenin zugleich die vom Leben isolierte und damit ideologisierte Wissensvermittlung/Paukerei in der bürgerlichen Schule u n d die Aneignung kommunistischen Bewußtseins in der Form 'hohler Phrasen', mundfertig verpackter Resultate mühsamer Wissenschaftskritik und praktisch gewendeter Analyse der Gattungsgeschichte aufs schärfste kritisiert. Die Forderung an die Jugend lautet entsprechend, daß sie sich z u g l e i c h Wissen (auch naturwissenschaftliches) en détail anzueignen habe - unter technischem Interesse, würde Habermas sagen - und die Aneignung selbst als klassenkämpferisch begreifen und dementsprechend organisieren müsse. Etwa: "Sie (die heranwachsende Generation M.A.) kann den Kommunismus nur studieren (Vorher hatte Lenin ausgeführt, daß zum 'Kommunismus studieren', in Hinblick auf seine materielle Ermögli-

chung, selbstverständlich das Studium von Naturwissenschaft und Technik gehöre, daß 'Kommunismus als hohle Phrase' die Weigerung zur Anstrengung des Begriffs sowohl hinsichtlich der Gesellschaftstheorie als auch der Naturtheorie bedeute.), wenn sie jeden Schritt ihrer Schulung, ihrer Erziehung und Bildung mit dem ununterbrochenen Kampf der Proletarier und Werktätigen gegen die alte Ausbeutergesellschaft verknüpft." (Lenin, 1961, S.334) Beinahe jeder zweite Satz dieser Rede läßt sich als Beleg anführen. 1920 war die Dialektik in der Sowjetunion nicht obsolet und Lenin wußte das. Nun ja, der Mechanismus ist bekannt: eine dialektische Aussage kann jederzeit vom Gegner in mehrere positivistische zerlegt und einseitig funktionalisiert werden.

Mitters Bezug auf Marx ist mindestens unsinnig, der Rekurs auf Lenin betrügerisch - eher am Rande bliebe zu bemerken, daß Lenins Forderung nach 'Lernen als und für den Klassenkampf' mit Illichs 'Pauken unter der Voraussetzung kommunikativer Interessenvermittlung' durchaus kompatibel ist -, der Bezug auf Szaniawski problematisch. Bei ihm nämlich ist die Dialektik der Forderung nicht so eindeutig, die Charakterisierung 'ambivalent' kann sich aufdrängen.

N e g a t i v betrachtet, läßt sich sagen, daß der Ableitungszusammenhang zu eng ist. Aus der allgemeinen Tatsache, daß Naturwissenschaft aus Abstraktion und auf Praxis bezogener Nachkonkretion besteht, daß der Entsprechung von Komplexität wissenschaftlicher Systeme und Produktivkraftentwicklung auf subjektiver Seite der Stand der Abstraktionsfähigkeit entspricht, daß Produzieren, Forschen und Lernen 'Systeme' darstellen, die sich durch ihre 'innere Logik' voneinander unterscheiden, folgen logisch keine speziellen Notwendigkeiten. In dieser Betrachtung pädagogischer Probleme als invariant zur Gesellschaftsformation läßt sich bezüglich der Lernziele

und -inhalte begründend auf Meyers Behandlung des Deduktionsproblems hinweisen (Meyer, 1972). Dem könnte auch Szaniawski zustimmen durch Unterscheidung verschiedener Ebenen: Aus der Annahme, daß - bei Betrachtung historischer Epochen - die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit die subjektive Seite der objektiven Produktivkraft und Wissenschaftsentwicklung darstelle, folgt nicht, daß 'die' Systematik 'der' Wissenschaft den Lehrplan darstellen könne/müsse. Vielmehr entwickelt sich ja die Schule als eigenes System mit unübergebarer Eigenlogik. Somit k a n n aus dem Zugeständnis auf der einen Seite (Wissenschaft/Curriculum) eine Abblockung auf der anderen Seite ('Von Leben und Arbeit isolierte Schule als ewige Naturnotwendigkeit') folgen. Bezüglich der Invariantsetzung des Verhältnisses Leben/Arbeit/Lernen läßt sich jedoch die Annahme der Möglichkeit eines Ableitungszusammenhangs, aus dem spezielle Notwendigkeiten resultierten, ebenfalls mit einem Hinweis leicht verwerfen: Sollten die 'Bildungsplaner' der sozialistischen Länder, die verschiedene spezielle Formen erprobten, einfach zur Deduktion unfähig sein?

Für Mitter lösen sich die möglichen Widersprüche in der bestimmten Übernahme unbestimmter Begriffe: "Für unseren Zusammenhang ist vor allem Szaniawskis These wichtig, daß die Schule b e w u ß t als eine vom "Leben" isolierte Institution aufgebaut und anerkannt werden müsse..." (Mitter, S.1012, Hervorhebungen von Mitter). Verfällt Szaniawski einfach dem naturalistischen Fehlschluß oder ist auf der Feststellung der Ambivalenz seiner Aussagen zu bestehen?

P o s i t i v betrachtet, läßt sich sagen, daß mögliche Ableitungen von 'Produktivkraftentwicklung' zu 'Curriculum' bei Szaniawski in einem R a h m e n stattfinden, der nicht Welt heißt - jedenfalls nicht durchgängig - sondern sozialistische Gesellschaft. Schon im

Titel "Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule" ist die Änderung der Produktionsverhältnisse als Bedingung für jede Reflexion pädagogischer Invarianzen unterstellt. Schule und Erziehung können keine invariante Funktion für die Humanisierung der Arbeit erfüllen, da diese durch die Form der Produktion selbst herzustellen ist. Liegt die Blickrichtung in dieser Weise fest, läßt sich zweierlei feststellen: Erstens wird Schule dann nicht auf ihren Zwangscharakter und ihre Bestimmung als Umwälzungsferment im Kapitalismus hin befragt, überhaupt ist diese Ebene, die Frage nach v o r l ä u f i - g e n Bedingungen der Befreiung dann nicht im Blick - pädagogische Invarianzen können dann, sofern es sie gibt, für Schul k r i t i k im Kapitalismus nichts leisten. Zweitens aber liegt die Gefahr nahe, derartigen Invarianzen einen so großen Stellenwert einzuräumen, sie so überzuinterpretieren, daß die kritische Intention, alle den Klassenverhältnissen entsprechenden Beziehungen in einem langwierigen Prozeß zu verändern, davon zugedeckt wird. Auch bezüglich dieser positiven Betrachtung Szaniawski-scher Ambivalenzen ist also konkreter nach der Bedeutung der 'Bewußtheit', mit der die Schule vom 'Leben' isoliert betrachtet werden soll, zu fragen. Ich untersuche die Stellen, die Mitter meint, für seine Interessen heranziehen zu können:

Auf Seite 83 stellt Szaniawski in Auseinandersetzung mit Blonskij fest, daß die Notwendigkeit bewußter Isolierung des Klassenunterrichtssystems von der Fabrik und vom 'wirklichen Leben' kein Grund zur Verzweiflung sei, denn einerseits sei die Fabrik selbst ein vom 'Leben' isoliertes Gebilde, andererseits sei ein nur vermeintlich natürliches Leben gar keine Alternative sondern eine Unmöglichkeit sogar eine Denkmöglichkeit.

Der Argumentation ist ohne weiteres zuzustimmen, nur folgt aus ihr nichts über das Klassenunterrichtssystem. Sie

betrifft andere Formen, wie etwa Illichs Vorschlag, Paukurse einzurichten, gleichermaßen.

Auf Seite 107f verweist er in m.E. unbefriedigender Weise auf die Eigenlogik des Unterrichts. Er betont die Logik, nach der einfache (historisch frühe) Produktion teils bewußt, teils unbewußt abläuft und die damit einhergehende, "lang bekannte Logik des Lernens". Das aktuelle Problem sieht er in der Verknüpfung der modernen, entwickelten Systeme von Produktion und Ausbildung.

In diesem Zusammenhang läßt sich die Marxsche Kritik an der klassischen Nationalökonomie wiederholen, die ihre Kategorien voraussetzte, statt sie zu entwickeln. Sicherlich besteht das Problem der Koordination von Produktion und Ausbildung im Sozialismus, aber die bürgerliche Genesis der Institution darf darüber nicht unterschlagen werden. In derartiger Voraussetzung der Kategorien, der Unhintergebarkeit der Existenz der Institution, der Betrachtung beispielsweise der einfachen Produktion als nur historisch, werden k r i t i s c h e Bemühungen unter anderen formationsspezifischen Bedingungen ad absurdum geführt. Ich denke - wegen Szaniawskis Hinweis auf frühe Produktion - etwa an die psychologische Betrachtung individueller Entwicklung als An-eignung.

Dagegen läßt sich sicherlich sagen, daß Szaniawski ja vom Boden einer sozialistischen Gesellschaft aus argumentiere, aber genau in diesem 'Vorzeichenaustausch' liegt die Gefahr der Ambivalenz. Das wird auch am folgenden Beispiel deutlich.

Zur Absicherung der These, daß der Unterricht von der Ganzheit der Erscheinungen auszugehen und dann Einzelphänomene zu isolieren habe, dient das Beispiel,

daß auch der Arzt nicht 'den ganzen Menschen' behandle, sondern das Auge oder den Zahn ... (S.112). Gerade darin - daß sie keine Sozialwissenschaft ist, besser, daß sie sich nicht als solche begreift - liegt aber doch das Dilemma der 'bürgerlichen Medizin'.

Im übrigen begründet der Schritt von der Ganzheit zur Einzelheit nicht das Schulklassensystem oder (relativ) starre Curricula. Auch Illich könnte sowohl Notwendigkeit als auch Sinn dieses Schrittes ohne weiteres anerkennen.

Der folgende Schritt, die Aufhebung der Isolierung in der Praxis, bleibt eine formale Bestimmung. Darunter können sowohl die kapitalismusspezifische Funktionalisierung der Wissenschaft wie der einfachen Arbeit als auch die kommunikative Praxis der Arbeiterklasse fallen.

Derselbe widersprüchliche Befund beim nächsten Argument (S.113): Die Planmäßigkeit des Unterrichts, seine Eigenlogik, bestehe auf Komponenten wie Berücksichtigung von Alter und psychologischer Entwicklung der Schüler. Im Kontrast zu 'fetischisierter Bindung der Ausbildung an produktive Arbeit' gilt das Argument, nicht jedoch in Bezug auf die schulische Herstellung durchschnittlicher und damit verwertbarer/verwendbarer Qualifikation.

Genauso oder dagegen (das löst sich zunehmend nicht mehr unterscheiden) wendet er sich später gegen zu hohe Einschätzung der "großen Technik" (S.153) und auf sie bezogene Verbindung von Schule und Leben. Praxisbezug im Sinne der Gesamtherstellung von Gegenständen durch die Schüler, im Sinne der Ermöglichung von Befriedigung, der Anregung der Phantasie, der Verwendbarkeit des Produzierten als Gebrauchsgegenstand sei wichtiger.

Hier müßte sich eher Illich als Mitter durch Szaniawski gestützt fühlen. Noch deutlicher wird das, wenn Szaniawski die Berufsschule für notwendig hält, um mit ihr gegen die Geringschätzung manueller Arbeit und "produktiver Verrichtungen" (S.274) angehen zu können, wenn er "Ingenieure-Didaktiker und Techniker-Methodiker sowie erfahrene Meister-Pädagogen" (ebd.) fordert.

Die Begrifflichkeit selbst könnte hier von Illich sein. Aber Szaniawski geht weiter: Er kritisiert ja eine Ausbildung, die den Produktionszwängen unterworfen ist. Die Kritik an Illich müßte lauten, daß er Produktionszwänge nicht als Verwertungszwänge sehe. Das jedoch impliziert die Frage, ob Produktionszwänge in den sozialistischen Ländern in mancher Hinsicht nicht noch sehr den Verwertungszwängen in den kapitalistischen Ländern ähneln - gerade weil sie anscheinend solchen Zwangscharakter haben, daß der Zusammenhang von Arbeiten, Lernen und politischem Entscheiden nicht als Einheit in sie eindringen kann.

Szaniawski stellt den Zwangscharakter der Produktion als natürlich dar, die Technik als irreversibel und die Anpassung des Menschen an die veränderlichen Erfordernisse der Arbeit als Gesetz (vgl. etwa S.281f). Dennoch ist seine Intention in zweierlei Hinsicht kritisch: Erstens betont er die Bedeutung der Technik für die Verkürzung der notwendigen Arbeitszeit und argumentiert in diesem Zusammenhang bildungsökonomisch. Das bildungsökonomische Argument greift Mitter natürlich auf, denn Szaniawski sagt nicht, daß diese aus dem dritten Band des 'Kapital' entnommene Stelle ein menschenfreundliches Phänomen erst für den Sozialismus beschreibt. An dieser Stelle - sofern sie isoliert wird - nimmt Szaniawski Marx also positivistisch auf - eine kapitalismuskritische Wendung unterbleibt. Aber beinahe im gleichen Atemzug, ohne Berufung auf Marx allerdings (S.179f), bindet er die - nicht nur

effiziente Beherrschung der Technik an ein Bildungssystem, das die Vergesellschaftung der Produktionsmittel voraussetzt.

Zweitens soll, bei Voraussetzung der Notwendigkeit, daß sich der Mensch der Produktion anpaßt, gerade die polytechnische Erziehung verhindern, daß er ihr Anhängsel wird (oder bleibt). Die extreme Alternative, die vollständige Übernahme von Bildung und Ausbildung in die Produktion, verhindert die Ermöglichung überblickender Distanz.

Für den Kapitalismus gilt das allemal - Illich ist schwergewichtig hinsichtlich seiner Blindheit für derartige Probleme zu kritisieren. Aber gilt das mit Notwendigkeit für den Sozialismus?

In Szaniawskis 'Modell' vermeintlich notwendiger Isolierung der Schule von der Produktion tritt mindestens (nämlich unter der Voraussetzung, daß im Produktionsbereich tatsächlich gesellschaftlich relevante Entscheidungen an der Basis getroffen werden und sich von unten nach oben durchsetzen) folgendes ein: Die Schule ist der Ort des allgemeinen technisch-ökonomischen Überblicks, aber ohne Praxis im Sinne der Beteiligung an gesellschaftlich relevanten Entscheidungen. Der Produktionsbereich dagegen ist der Ort solcher Entscheidungen (so jedenfalls sagt Szaniawski), aber, aufgrund der notwendigen Anpassung und der Hochspezialisierung, ohne den entsprechenden Überblick. In der Schule kann das Funktionsmodell überschaubar gehalten werden (genau das fordert Szaniawski), in der Realität ist es zu komplex.

Mindestens vier Argumente sind gewichtig: ein einzelnes, die empirische Erfahrung der Defizite fetischisierender Bindung der Erziehung an die Produktion

gemäß der beschriebenen kritischen Intention betreffend, und drei weitere, eng miteinander verbundene: der Verweis auf die Bildungsökonomie, die Betrachtung der Technik als Möglichkeit der Verminderung notwendiger Arbeitszeit und der Rekurs auf Marx' Unterscheidung von 'Reich der Notwendigkeit' und 'Reich der Freiheit'. Bildungsökonomie und Hochtechnisierung sind notwendig, um das 'Reich der Freiheit' zu ermöglichen. Es "beginnt in der Tat erst jenseits der Sphäre der eigentlichen (? M.A.) materiellen Produktion." (S.487) Diese Annahme soll im Vergleich zu der Erkenntnis, daß der Mensch in der Arbeit sein eigenes Wesen entwickle, die grundlegendere sein. Das mag richtig sein - irgendwann; aber wo ist diese Situation anzusiedeln? Im Kapitalismus sicherlich nicht und im heutigen Sozialismus sicherlich ebenfalls nicht. Beim Warten auf diesen Zustand kann sich aber - ganz gegenläufig - die Trennung von Arbeit und Freizeit im bürgerlichen Sinn stabilisieren.

Das Resultat scheint wieder einmal paradox zu sein: Indem ich in kritischer Intention für 'Entschulung' plädiere, sehe ich mich genötigt, Illichs Gegenspieler in derselben Weise zu kritisieren wie diesen, nämlich hinsichtlich unangemessener utopiegestützter Argumentation. An dieser Stelle wird bei Szaniawski deutlich, daß seine grundlegenden Argumente sehr stark nicht-empirischer Art sind, sondern auf einer bestimmten Fundamentaleinschätzung des Menschenbildes beruhen, die ihrerseits sicherlich materiell (durch die konkrete historische Situation) bedingt ist. Die 'Welthöchststandorientierung', die den Menschen sicherlich nicht nur Gutes tut, findet hier ihren Legitimationsgrund. Ich will nicht von 'Legitimationswissenschaft' sprechen. Dazu sind Szaniawskis Analysen zu umfassend, zu differenziert, zu kritisch, trotz des letzten Arguments zu realitätsnah-kritisch. Aber der Hinweis ist notwendig,

daß mit diesem letzten Argument Möglichkeiten der Anschein von Notwendigkeiten gegeben wird. Die Alternative, weniger auf die Zukunft gerichtete Effizienz, weniger Freizeit, die ihren bürgerlichen Charakter, ihre blinde Konsumorientierung noch nicht losgeworden ist und in dieser Weise sicherlich keine Vorahnung des 'Reichs der Freiheit' ist, dafür Bindung dieser Freiheit an die Produktion, statt sie ihr nachfolgen zu lassen, Veränderung der Produktionszwänge derart, daß Lernen und Kommunikation in diese Sphäre stärker eingehen können, überhaupt mehr Arbeit an den institutionell und symbolisch vermittelten, verhärteten und im Kopf tief verwurzelten bürgerlichen Strukturen, ist denkbar.

Polytechnik schließt Entschulung nicht prinzipiell aus.

7. FLEXIBLE RADIKALITÄT: MARX - SCHULE UND WIDER- SPRÜCHLICHKEIT

An Entschulung hatte ich, bei dem Versuch, Illich unter meinem Interesse zu interpretieren, die Forderung gestellt, daß sie einen Bezug zur Aufnahme produktiver Arbeit in den Lernprozeß herstellen, mit anderen Worten, sich auf das Verhältnis von Ausbildung und Kapital beziehen müsse. In der Gegenüberstellung zu Überlegungen, die der polytechnischen Erziehung Gestalt geben, habe ich versucht, plausibel zu machen, daß selbst allein der Versuch, die Isolierung der Institution Schule anzugreifen, als sinnvoll angesehen werden kann. Konstitutive Elemente der Entschulungsvorstellung widersprechen nicht demjenigen, was unter polytechnischer Erziehung im emanzipativen Sinn verstanden werden kann. Dies stellte ich - weiter vorn schon - insofern als wichtig heraus, als es heute angesichts der politischen Situation als völlig unsinnig erscheinen muß, die Forderung nach Einführung polytechnischer Erziehung zu stellen, andererseits aber Widerstände in mehr oder weniger politisch bewußter Ausprägung und in ganz verschiedenen Stärkegraden bestehen, die sich auf Faktoren beziehen, die sowohl das Ausbildungssystem insgesamt betreffen, als auch die Konsequenzen, die Schule als isolierte Institution mit sich bringt (zusammenfaßbar unter dem Stichwort des heimlichen Curriculum etwa oder unter dem Stichwort des Schülerselbstmordes oder unter demjenigen der Lehrerfrustration.....): Die tägliche Praxis als Ansatzpunkt?! - Sicher, sie braucht eine politische Ausrichtung - daß man die nicht herbeizaubern kann, ist allerdings ein Problem, das j e d e (!) Aktivität, j e d e s (!) Engagement betrifft, selbst das nur theoretische. Die Alternative besteht nur im vollständigen Rückzug.

Über die bloße Vereinbarkeit von Polytechnik und Entschulung hinaus zeigte die Konfrontation zudem implizit einen eigenen Sinn von Entschulungsbestrebungen: Änderung von Produktionsverhältnissen führt nicht automatisch dazu, daß auch 'alle den Klassenverhältnissen entsprechenden Beziehungen' abgeschafft werden. An diesen Verhältnissen selbst muß gearbeitet werden. Im Rekurs auf die Marxsche Darstellung des Verhältnisses von Ausbildung und Kapital werde ich versuchen, diese Vermutung systematischer zu fassen. Der nächste Schritt befaßt sich also mit Grundelementen der kapitalistischen Gesellschaft. Außerhalb der Konfrontation von modernen Entschulungs- und Polytechnikkonzepten soll die Frage nach dem möglichen Sinn von Entschulung gestellt werden. Zugleich ist das die Frage nach der Handlungsmöglichkeit, nach dem Widerspruch als dessen Bedingung.

Man könnte annehmen, daß mit der neuen Fragestellung die Diskussion der Probleme, die durch die Existenz sozialistischer Gesellschaften bestehen, abgeschlossen sei. Mitnichten! - Das liegt an der Weise, in der ich mich auf Marx beziehe. 1. Ich habe nicht die Absicht, der Unmenge von Marx-Exegesen eine weitere zuzufügen. Das heißt zunächst, daß ich zum Diskussionsgegenstand eine bestimmte bestehende Analyse nehme, die Untersuchung "Wissenschaft und Kapital" von der AK-Fraktion der Rotzcg München. Das hat mehrere Vorteile: In der Untersuchung sind die sonst über das "Kapital" und die "Grundrisse" verstreuten Argumente systematisch zusammengefaßt. Zudem kann diese Untersuchung als eine zentrale Arbeit zum Verhältnis Kapital/Ausbildung/Wissenschaft angesehen werden, die infolge der neueren Betrachtung des "Kapital" unter dem Gesichtspunkt seiner logischen Struktur entstanden ist. Da ich unter diesem Gesichtspunkt Illich kritisiert habe, will ich hier zunächst dabei bleiben. (Die historische Struk-

turierung könnte z.T. vielleicht genauere Befunde liefern, nicht jedoch die grundlegenden. Darüber hinaus halte ich es für Einbildung, anzunehmen, logische und historische Strukturierung ließen sich vollständig trennen. Als Überblick vgl. Holzkamp, 1974.) Weiterhin kann ich bei diesem Vorgehen zugleich mitthematisieren, wie Marx aufgenommen wird und in der Gegenwendung diskutieren, wie er aufgenommen werden kann. Das erscheint mir auf diese Weise unproblematischer (da direkter auf heute bestehende Vorstellungen bezogen) als der Versuch einer weiteren originären Marx-Interpretation, die leicht in die Gefahr gerät, einen absoluten Wahrheitsanspruch verteidigen zu müssen, mindestens jedoch dazu tendiert, immer theoriebezogener Diskussions anstelle von praktisch-aktuellen anzuregen.

2. Die Frage, wie (z.B. von der AK) Marx heute diskutiert wird, führt zu der Notwendigkeit, Grundelemente der Theorie auf heutige Erscheinungen zu beziehen. Das Problem besteht darin, zu untersuchen, ob zu Dingen, von denen diejenigen sprechen, die keine bürgerlichen Intellektuellen sind und sich nicht Marxisten o.ä. nennen, ob zu diesen Dingen die 'Kritischen Theoretiker' etwas zu sagen haben. Anders gewendet: es geht um die Frage, ob die Grundelemente Marxscher Theorie derart grundlegenden - paradigmatischen - Charakter haben, daß sie, von außen betrachtet, geeignet erscheinen, Wirklichkeit zu strukturieren. Ist heutige Wirklichkeit, gefiltert etwa durch die ARD und nicht durch das 1.Kapitel des "Kapital" etc., thematisiert, drängt sich die Existenz der DDR in neuer, grundlegender Weise als Problem auf.

Da ich das erst beim Schreiben erkannte, vergrößerte sich eine darauf bezogene Stelle unplanmäßig: Die Fragen nach der Folge der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich und nach dem Problem der Basisideo-

logie wurden so eigentlich zum Kernteil dieses Kapitels. Da das Kapitel sehr geschachtelt aufgebaut ist, gebe ich einen kurzen Überblick: Es beginnt mit einem Referat der Analyse der AK, der ich eine Tendenz zu einliniger Argumentation vorwerfe, wobei ich zugleich behaupte, daß die Analyse zu weit u n d zu kurz greift. Beim Begründungsversuch diskutiere ich dann das o.g. Produktion-Reproduktion-Problem und in der Gegenwendung das Basisideologieproblem. Nach einer reflexiven Zwischenbemerkung wende ich mich dann wieder der Schulanalyse der AK und dem Problem der Widerspruchsstellen zu.

7.1. Die logische Genese des Verhältnisses von Kapital und Ausbildung in der Analyse der AK

Unter dem Gesichtspunkt der Suche nach Handlungsperspektiven erscheint es mir zunehmend fruchtbar, von den Resultaten der zu analysierenden/kritisierenden Untersuchungen auszugehen. Geschah dies bei der Illich-Analyse, um überhaupt Systematisierbarkeit in Bezug auf unsere Gesellschaftsformation zu ermöglichen, so kann dieses Vorgehen im folgenden ein Schlaglicht auf die Diskrepanz zwischen Analyseanspruch und -durchführung einerseits und die damit zusammenhängende p r a k t i s c h e Orientierungslosigkeit andererseits werfen.

Im Resultat, am Ende der Schulanalyse, versprechen die Verfasser von "Wissenschaft und Kapital" durch ihre Abgrenzung von inadäquaten "Konstruktionen" (S.69) dialektische Betrachtungsweise, denn die Analyse habe neben der spezifischen Abhängigkeit der Ausbildung von der Produktion "gleichzeitig die Entfaltung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit im Ausbildungsbereich zu berücksichtigen". Die Einsicht stammt aus dem "Grundrissen" (vgl. S.593, 596, 599) und impliziert die Ablehnung von einseitigen Positionen, die etwa diese -gattungs-

geschichtlich gesehen - progressiven Momente der Ausbildung im Kapitalismus nicht sehen und für die die Ausbildung im Sozialismus nur als "unvermitteltes Andere(s)" (Kapitalistische Hochschulreform, S.69) vorstellbar ist - wobei die Vorstellung natürlich leer bleibt. Ebenso richtet sich die Kritik gegen die entgegengesetzte einseitige Betrachtungsweise, die dem "Ausbildungsbereich (als) Ort der möglichen Entfaltung der Voraussetzungen des gesellschaftlichen Reichtums ... per se einen Emanzipationseffekt (zuspricht)" (S.69) und gegen eine dritte Variante, die die Abhängigkeit der Ausbildung von der Produktion direkt ansetze und Widersprüchlichkeiten nur hinsichtlich der Durchsetzung konstatiere.

Die nicht-einseitige (dialektische also?) Betrachtungsweise dagegen berücksichtige die in der allgemeinen Ausbildung angelegte Möglichkeit der "Zurücknahme der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit ins Individuum - von dem diese ausgingen" (S.68) und die damit implizierte Umkehrung des Zwangszusammenhangs: dann nämlich "bestimmt die Entwicklung des gesellschaftlichen Individuums die Produktion und die Gesellschaft." (S.68) Soll nun diese Umkehrung nicht punktuell gedacht, die Alternative nicht ein unvermittelt Anderes sein, müßten sich aus dem Ausweis der Widersprüchlichkeit Handlungsperspektiven begründen lassen. Unter dem Anspruch dialektischer Betrachtungsweise ist das sogar notwendig - anderenfalls wäre Dialektik doch nur Mechanik. Aber Perspektiven werden nicht genannt, nicht einmal der Hinweis auf Marx' Betrachtung der Erziehung als Umwälzungsferment in Form der Forderung nach polytechnischer Erziehung durch die Arbeiterklasse wird gegeben. Wie kommt das?

Man könnte darauf hinweisen, daß Schule nur am Rande thematisiert sei, als allgemeine Form des in der Analyse anstehenden speziellen Gegenstandes. Der Untertitel

lautet ja: "Zur Grundlegung sozialistischer Hochschulpolitik", und diese wird ausführlich diskutiert. In diesem Rahmen ergeben sich i m p l i z i t e Hinweise auf kritische Schulpraxis - aber eben erst in diesem Rahmen. D.h., die genetische Analyse der Isolierung der Schulinstitution liefert nicht mehr (im günstigsten Falle könnte man sagen, sie leiste das nur noch vermittelt) den Begründungszusammenhang für Handlungsmöglichkeiten. Das Problem besteht darin, daß ich mich auf einen bestimmten Analysetyp stützen will, um Handlungsperspektiven zu begründen, obwohl, wie ich hier behaupte, in "Wissenschaft und Kapitel" nichts aus ihm folgt. Es muß also gelingen, vermeidbare Defizite aufzuzeigen. Hier also die Analyse des Verhältnisses von Ausbildung und Kapital durch die AK-Fraktion:

Der Übergang von der Produktion des absoluten Mehrwerts wird als eine wichtige Stufe des Prozesses, in dem das Kapital als sich selbst verwertender Wert seinem Begriff adäquat wird, hervorgehoben. Kapital existiert nur in der zirkelhaften "Bestimmung des Werts durch die Arbeit und ... der Arbeitskraft durch den Wert." (S.41) Mit anderen Worten: Ohne diese zirkuläre Abhängigkeit gäbe es kein Kapital und ohne kapitalistische Produktionsverhältnisse wäre diese Bestimmung sinnlos - der Mehrwertbegriff existierte nicht. Durch seine Expansionsbewegung stößt das Kapital an eine in diesem Zirkel gesetzte Grenze, die Natur des Arbeiters: Bei konstantem Wert der Arbeitskraft ist die Mehrwertvergrößerung nur durch nicht beliebig fortsetzbare Verlängerung der Arbeitszeit zu erreichen, die über die zur wertmäßigen Reproduktion der Arbeitskraft notwendige Zeit hinausgeht. In derselben Expansionsbewegung überwindet das Kapital diese natürliche Grenze, bringt Abhängigkeit von der Natur unter gesellschaftliche Kontrolle - und wird selbst der Kontrolleur. Das meint die Formulierung, daß das Kapital seinem Begriff adäquat

werde. Die Form, in der das geschieht, ist die Ersetzung der Verlängerung des Arbeitstages durch die Verringerung des Werts der Arbeit: Produktivitätssteigerung. "Die Ware Arbeitskraft wird damit nicht nur ihrer Wertseite nach, sondern auch ihrer 'Natur' nach den Verwertungsbedingungen des Kapitals unterworfen." (S.42) Die formelle Subsumption der Arbeit unter das Kapital wird zur reellen.

Das Kapital wird Hauptakteur. Es tritt der Arbeit in Form der Maschinerie, toter Arbeit, materialisiert gegenüber. Unter anderem durch die Naturwissenschaft ist in der Maschinerie gesellschaftliche Arbeit, Gesellschaftlichkeit überhaupt, objektiviert und diese fordert, da der Produktionsprozeß Verwertungsprozeß ist, die Anpassung des Individuums. Der Produktionsprozeß ist nicht mehr in der Weise Arbeitsprozeß, daß die individuellen Fähigkeiten der Arbeiter bestimmend wären; vielmehr müssen die individuellen Fähigkeiten, der Dominanz der gesellschaftlichen Bedingungen des Arbeitsprozesses geschuldet, selbst gesellschaftliches Niveau erreichen - sie müssen allgemeine Arbeitsfähigkeit als Wertbildungsfähigkeit werden. "Der in der Maschinerie vergegenständlichten gesellschaftlichen Produktivkraft entsprechend müssen die Fähigkeiten des Arbeiters von vornherein als gesellschaftliche entwickelt und ausgebildet werden " (S.46), aber dies in besonderer Form - in derjenigen der Abhängigkeit. Marx wird dazu zitiert: "Die Wissenschaft, die die unbelebten Glieder der Maschinerie zwingt, durch ihre Konstruktion zweckmäßig als Automat zu wirken, existiert nicht im Bewußtsein des Arbeiters, sondern wirkt durch die Maschine als fremde Macht auf ihn, als Macht der Maschine selbst." (Grundrisse, S.584, in Wissenschaft und Kapital, S.45, Hervorhebung von mir M.A.)

Die verkaufte Arbeitskraft " i s t Kapital in Warenform" (S.48, Hervorhebung im Original). Hinsichtlich der Funktion, Arbeit zu leisten, gehört der Arbeiter dem Kapitalisten - aber eben nur in dieser Hinsicht. Bekanntlich ist der Arbeiter nicht Sklave und wird nicht selbst verwertet. D.h. in anderen Worten, daß dem Begriff nach im Kapitalismus Produktions- und Reproduktionsbereich n o t w e n d i g getrennt sind. Der Arbeiter verkauft seine Arbeitskraft - und nur diese - frei, um sich reproduzieren zu können - frei dabei in dem von Marx herausgestellten doppelten Sinne der Freiheit von vorkapitalistisch persönlichen Zwängen einerseits, der Freiheit von Produktionsmitteln, anderer Möglichkeiten der Lebensfristung also; andererseits. Der Verweis auf diese Freiheit ist für "Wissenschaft und Kapital" wichtig, da er eine der Bestimmungen wird, aus der die Notwendigkeit der Isolierung der Ausbildung begründet wird. Dahinführend: Die Reproduktionsmittel erhält der Arbeiter, vermittelt über das Geld, in Form kapitalistisch produzierter Waren. Die Wertgröße der Arbeitskraft wird unter Bedingungen der Produktion relativen Mehrwerts, also bei kapitalinterner Bestimmung des Werts der zur Arbeitskraftreproduktion notwendigen Lebensmittel, durch das Kapital bestimmt. Die ursprüngliche Freiheit und Gleichheit der Vertrag_schließenden, der Käufer und Verkäufer von Arbeitskraft, ist hierin zur Freiheit des Kapitals geworden, jedoch liegt diese Verkehrung nicht offen.

Hinsichtlich der Ausbildung nimmt das Verhältnis von Kapital und Arbeitskraft eine andere Form an. Ausbildung gehört zu den zur Reproduktion notwendigen Lebensmitteln, unterscheidet sich aber von den anderen Konsumtionsmitteln durch ihre Bindung an die Person. Sie existiert nicht als von ihrem Träger unabhängige - und erst so durch das Kapital produzierbare - Ware. In Verbindung mit der Unterstellung der dem Produktionsprozeß

vorausgesetzten Freiheit und Gleichheit entstünden sonst, man könnte in gut eingeführter Terminologie sagen, Bestandsprobleme des Systems. Ich zitiere ausführlich, da es sich hier um die zentrale Argumentation handelt:

"Die Ausbildung der Ware Arbeitskraft kann nicht im unmittelbaren Verwertungsprozess des Kapitals erfolgen, da Zweck der kapitalistischen Produktion nicht die Reproduktion der Individuen ist, sondern die Verwertung des Werts. Die Ausbildung der Ware Arbeitskraft im unmittelbaren Produktionsprozess des Kapitals würde erfordern, daß er (d.i. wohl ein Druckfehler und muß "sie" heißen M.A.) als ausgebildetes Produkt des Kapitals auch außerhalb des Produktionsprozesses in Form von Ware Kapital wäre. "außerhalb des Produktionsprozesses ist aber die Ware Arbeitskraft Revenuequelle des Verkäufers, der durch sie als Individuum bestimmt ist. Ausgebildet werden muß also das Individuum, nicht aber die Ware Arbeitskraft als eine dem Kapital gehörige. D.h. Ausbildung muß in der Sphäre stattfinden, wo die Individuen als sich reproduzierende zusammengefaßt werden. Daß die Individuen, die ihre Bestimmung vom Produktionsprozess her haben, nur als solche sich reproduzieren können, heißt aber, daß da, wo die Reproduktion nicht unmittelbar durch den Verwertungsprozeß des Kapitals bestimmt wird, sie nicht der privaten Willkür überlassen werden kann. Sie muß notwendig allgemein gesellschaftlich bestimmt sein. Das ist die Sphäre des Staates" (S.49f).

Gemäß der Analyse der AK-Fraktion folgt also die Allgemeinheit der Ausbildung direkt aus dem Niveau des Verwertungsprozesses (Produktion des relativen Mehrwerts) und ihre Abtrennung von der Produktion aus dem Bewegungsprozeß des Kapitals als Verwertungsprozeß - beides mit Notwendigkeit (vgl. S.50) zudem. Damit ist für die AK die grundlegende Analyse abgeschlossen. Die folgenden Überlegungen zum Verhältnis des Einzelkapitals und des Staats zum Ausbildungssektor sind lediglich Konsequenzen daraus: "Die Abtrennung des Ausbildungssektors vom unmittelbaren Produktionsprozess zeigt sich beim Einzelkapital als Gleichgültigkeit gegenüber dem Problem der Produktion von Ware Arbeitskraft." (S.52) Es

ist unter den leitenden Verwertungsgesichtspunkten nur an den richtigen Proportionen von Produktionsmitteln und Arbeit interessiert. Durch die gekaufte Arbeitskraft muß das in den Produktionsmitteln vorgeschossene Kapital optimal verwertet werden. Das Ausbildungsproblem tritt für das Einzelkapital nur negativ auf: an der Stelle, an der die Qualifikation nicht der Maschinerie entspricht. In gesteigerter Form, bezogen auf die Gleichgültigkeit des Kapitals hinsichtlich seiner Anlagesphäre, ist das Interesse ebenso negativ: Der Flüssigkeit des Kapitals entspricht sein Interesse an Variabilität/Mobilität des Arbeitsvermögens. "Diese verallgemeinerte Forderung an den Ausbildungssektor ... wird zum Kriterium der Staatstätigkeit im Ausbildungsreich." (S.54)

"Die Existenz des Ausbildungssektors ist nicht die Lösung, sondern die Fortsetzung des Widerspruches, daß sich das Kapital auf die wertschaffende Tätigkeit gründet. ... Die von der kapitalistischen Produktionsweise hervorgebrachte Notwendigkeit von Ausbildung und Wissenschaft als Arbeiten allgemein gesellschaftlichen Charakters stehen im Gegensatz zur auf dem Privateigentum beruhenden materiellen Reproduktion der Gesellschaft. ... Es geht (im folgenden) um den Nachweis, daß die staatlichen Maßnahmen zur Veränderung des Ausbildungssektors Produkte eben jener Widersprüche sind, die die Abtrennung des Sektors hervorgerufen haben." (S.55)

Nun denn!

Erstaunlicherweise folgt nun nichts über grundlegende Staatsfunktionen, insbesondere nicht darüber, wie die aus ganz bestimmten, einander entgegengesetzten Interessen resultierenden Widersprüche in der Existenz des Staates eine Bewegungsform finden. Der Staat agiert vielmehr einlinig: Die Isolierung des Ausbildungssektors erscheint den Staatsagenten als naturgegeben. In der

Bildungsökonomie tritt er als selbständiger Faktor auf. Maßstab für bildungsökonomische Reflexion des Ausbildungssystems ist die internationale Konkurrenzfähigkeit. Allerdings dürfen diese im engeren Sinn ökonomischen Fragen nicht unabhängig von inhaltlich auf die Ausbildung bezogenen Problemen/Planungen diskutiert werden. Das hat seinen Grund in dem nicht mehr erscheinenden, aber dennoch g e n e r e l l geltenden einseitigen Abhängigkeitsverhältnis von Arbeit und Kapital, "Bestimmung der Ware Arbeitskraft durch das Kapital", wie von der AK-Fraktion oben entwickelt. Vermittelt über diese Grundanalyse hat sich demnach marxistische Kritik ebenfalls auf inhaltliche Probleme des Ausbildungssystems und der Ausbildungsreform zu beziehen.

Thematisiert werden zunächst die Begriffe Integration und Differenzierung. In der Perspektive der vorgängigen Grundanalyse erscheinen sie als pädagogische Übersetzung von Gleichheit und Freiheit und unterliegen selbstverständlich der an diesen Vorstellungen unter Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaftsformation geübten Kritik. Insbesondere entspricht die Differenzierung dem grundlegenden Prinzip der Konkurrenz als Verlaufsform von Freiheit - Entfaltung des Privatinteresses, das nie eines war und addiert keineswegs ein Allgemeininteresse ausmacht. Zudem ist selbst diese Form der Freiheit eingeschränkt. Die Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt ist durch kapitalistisch erforderte unterschiedliche Funktionen (Hierarchien) im Produktionsprozeß von vornherein Restriktionen unterworfen, die sich "im Ausbildungsbereich (reproduzieren) ... als Trennung zwischen elementarem und fortführendem Unterricht" (S.60).

Das duale Berufsausbildungssystem stellt den nachträglichen Versuch dar, die prinzipiell getrennten Bereiche

von Ausbildung und Produktion aufeinander rückzubeziehen, allgemeine Verwertbarkeit der Arbeitskraft und dazu je benötigte spezifische Arbeitsfähigkeit miteinander zu vermitteln. Überhaupt ist die Schulreformdiskussion unter diesem Gesichtspunkt zu betrachten. Unter der Forderung nach Mobilität "muß" das dreigliedrige Schulsystem "als rückschrittlich erscheinen" (S.61). Die Gesamtschule, die unter dem Schlagwort der Chancengleichheit die Konkurrenz in den Ausbildungsbereich selbst versetzt, ist gefordert.

Die Pädagogik besorgt das Geschäft der Anpassung an den modernen Kapitalismus: "Die P ä d a g o g i k ist die Summe von positivistischen Einzeldisziplinen, die die gesellschaftliche Funktion der Individuen so beschreibt, wie sie im Ausbildungsbereich antizipiert, als Fähigkeiten am Individuum erzeugt werden sollen. Als solche ist sie V e r h a l t e n s w i s s e n - s c h a f t ." (S.62, Hervorhebungen im Original M.A.). Verdeutlicht werden soll dies "an einigen ... unter 'linken' Schulreformern als fortschrittlich gelten (den) ... Blüten moderner Pädagogik". (S.62)

Das sind folgende: An die Stelle überlieferter Bildungsvorstellungen treten Verhaltenswissenschaften, "das ganze Spektrum positivistischer Einzeldisziplinen tritt an die Stelle von Goethe" (S.62). Die Einpassung in die künftige Rolle soll über die Rezeption der Rollentheorie selbst erfolgen. Kommunikation wird als Träger der gesellschaftlichen Synthesis behauptet - dies entspricht den Oberflächenerscheinungen - und zum Angelpunkt kritischer Pädagogik gemacht. Der reale, über die Produktion vermittelte Zusammenhang wird damit verschüttet. "Immerhin gestattete ... die Befassung mit den bürgerlichen Kunstwerken und den Gedanken der Aufklärung noch die Wahrnehmung der Widersprüche in der kapitalistischen Klassengesellschaft - vielleicht sogar im Kult

der Innerlichkeit (Eben dieser wird bei der Kritik der AK-Fraktion noch eine Rolle spielen. M.A.), der ja auf der schlechten Wirklichkeit, die weiter besteht, basiert." (S.63) Dieselbe Abblockungsfunktion kommt dem sogenannten sozialen Lernen zu. Die Bestimmung ist formal und entspricht so den Systemansprüchen, abstrakte Kooperationsbereitschaft lenkt vom Problem konkreter und inhaltlicher Klassensolidarität ab. Als Resümee: "Die Täuschung, der 'linke' Schulreformer immer noch erliegen..., beruht unserer Meinung nach auf der Verkehrung, die auf der Oberfläche in der bildungsplanerischen Tätigkeit stattfindet: was Marx als Notwendigkeit der realen Subsumtion aus den Bestimmungen des Kapitals ableitete, erscheint nicht mehr als Bewegung eines Widerspruchs der kapitalistischen Produktionsweise, sondern als positiv formuliertes Programm einer Veränderung eines Teilbereichs der Gesellschaft. Dieser der Ablösung des Bildungssektors geschuldete Schein spiegelt die Möglichkeiten emanzipatorischer Praxis in einem Bereich vor, wo ein negativer Bezug auf die kapitalistischen Phänomene schwieriger als sonstwo ist, da man dazu die Vermittlungen des Ausbildungssektor mit den Bewegungsgesetzen des Kapitals und nicht nur Kallauer über Ausbeutung benötigt, die einen vor reformerischer Tätigkeit im Interesse des Kapitals keineswegs bewahren." (S.64)

Das wars schon. Es folgt die Abgrenzung von der Sichtweise, dergemäß die Abhängigkeit des Ausbildungssektors nicht widersprüchlich, sondern direkt und funktional sei und dergemäß die Bedeutung von Ausbildung sich in dieser Abhängigkeit erschöpfe. Dagegen bedeute allgemeine Ausbildung immer auch die individuelle Aneignung gesellschaftlicher Potenzen der Arbeit und ermögliche damit, diese in den Stand zu versetzen, Reichtum zu erzeugen - dies allerdings nicht im Kapitalismus.

Reichtum gesellschaftlich erzeugen und kontrollieren bedeutet, daß die gesellschaftlich notwendige Arbeitszeit reduziert und freie wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung der Individuen möglich werden kann, daß das Individuum als gesellschaftliches allererst wirkliches Individuum wird, daß einerseits die Bestimmung der notwendigen Arbeitszeit über die Bedürfnisse der derart freien gesellschaftlichen Individuen möglich wird, andererseits in demselben Prozeß die Produktivkraft enorm steigerbar ist. - Veränderung des Subjekts, vermittelt durch sein Selbstbewußtsein. Dies war die oben angeführte Berufung der AK-Fraktion auf Marx in den Grundrissen.

7.2. Der Verlust von Handlungsperspektiven aus nicht zwingenden theoretischen Gründen

Mir scheint bisher schon hinreichend deutlich geworden zu sein, daß der in Abgrenzung gegen konkurrierende Positionen programmatisch erhobene Anspruch auf dialektische Betrachtungsweise nicht viel mehr als bloßer Anspruch ist. Kurioserweise wird der dialektische Anspruch aus den "Grundrissen" begründet, in der sich hauptsächlich auf "Kapital"-Rezeption gründenden Analyse jedoch nicht erfüllt, obwohl es in der marxistischen wissenschaftstheoretischen Diskussion gerade der Einbezug der "Grundrisse" war, der vor einer ökonomistisch verkürzten Betrachtungsweise schützen sollte. Ich werde anhand einiger Schwachstellen in der Analyse der AK-Fraktion aufzuzeigen versuchen, wie sie sich im Laufe der Untersuchung zunehmend und u n n ö t i g e r - w e i s e eigener Handlungsperspektiven begibt.

Daß das Kapital mit der Produktion des relativen Mehrwerts seinem Begriff adäquat werde, ist die grundlegende Feststellung. Aus ihr soll alles weitere erklärt

werden. Eine doppelte Verkürzung scheint mir vorzuliegen: eine Überbetonung des logischen Aspekts, des allgemeinen Begriffs des Kapital gegenüber dem historischen, der Ebene, auf der sich die Widersprüche konkret zeigen; damit einhergehend (oder dadurch hervorgerufen?) die Betrachtung der Entwicklung nur auf das Kapital hin, nicht hinreichende Gewichtung sowohl der sich mitentwickelnden Widersprüchlichkeit als auch des Verhältnisses von formationsübergreifenden und formationsspezifischen Strukturen. Das läßt sich begründen.

Die T e n d e n z zur einlinigen Argumentation d e u t e t s i c h a n (Ich bestehe mit Nachdruck auf der Formulierung, daß es sich lediglich um eine sich andeutende Tendenz handelt, denn es ist auch unter dialektischen Ansprüchen weder notwendig noch überhaupt möglich, an jeder Stelle der Argumentation alles zugleich zu sagen) in der Argumentation der AK zur reellen Subsumption der Arbeit unter das Kapital: Mit der ihr entgegengesetzten Maschinerie wird die Arbeit nicht nur ihrer wertmäßigen sondern auch ihrer inhaltlichen Seite nach unter das Kapital gezwungen. Die Steigerung der Produktivität als gattungsgeschichtlicher Fortschritt, formationsübergreifend also, wird nicht erwähnt. Nun ist das, wie gesagt, andererseits auch nicht unbedingt notwendig, denn die gattungsgeschichtliche Entwicklung findet ja in formationsspezifischer Form statt, konnte nur so stattfinden und ist nur so denkbar.

Die beiden letzten Behauptungen sind zu begründen: Daß die Entwicklung nur so denkbar (im wörtlichen Sinne) sei, ist allgemein konsensfähig. Anerkannt werden muß dafür nur, daß es verschiedene Gesellschaftsformen gibt. Dann nimmt der übergreifende Inhalt eine je spezifische Form an. Diese war f a k t i s c h die kapitalistische. Daß es eine beliebige andere hätte sein können, wird in der ersten Behauptung verneint. Hierfür und genau hierfür

gilt die Rede von der fortschrittlichen Wirkung der individuellen Initiative, die konservative Übersetzung der Unmäßigkeit des sich selbst verwertenden Werts. Diese Unmäßigkeit konnte nur in einem noch weitgehend selbstbewußtseinslosen Zustand der Gattung sich verwirklichen, der sich unter der Herrschaft des Kapitals noch steigern mußte, um in Selbstbewußtsein überführt werden zu k ö n n e n . Unter Bedingungen gattungsgeschichtlichen Selbstbewußtseins und Selbstbestimmung hätte die Entwicklung, die Produktion von Reichtum, andere Verlaufsformen angenommen. Das ist eine Tautologie und insofern wahr, fällt mir gerade auf. Bedeutet kapitalistische Entwicklung Entwicklung notwendig ohne Selbstbewußtsein, so wäre sie bei unterstelltem Selbstbewußtsein nicht möglich. Maßstab für den Reichtum wäre dann nicht der Wert, der zugleich das Individuum erschlägt, sondern das selbstbewußte, gesellschaftliche Individuum selbst.

Um den Verdacht verschleierte geschichtsdeterministischer Auffassung zu entkräften, noch folgendes zur Klärung: Weder behaupte ich, daß der heutige gesellschaftliche Zustand überhaupt mit Notwendigkeit entstanden ist, noch daß der Übergang zur kapitalistischen Gesellschaftsformation notwendig war. Vielmehr: Fehlendes Selbstbewußtsein der Gattung war notwendige (und wirkliche) jedoch nicht hinreichende Bedingung für die Installierung des Kapitalismus, für die Setzung des Werts als Bezugspunkt, die f o r m a t i o n s s p e z i f i s c h e Subjekt/Objekt-Verkehrung, die rasante Vergrößerung des "Reichtums in Form des Werts" bei gleichzeitiger Herstellung der Bewußtlosigkeit - "gesellschaftlicher Objektivität, welche dieses Subjekt gleichsam nur noch nachschleift, aber eben zugleich in der Form des Überhanges, der Verselbständigung gegenüber dem Subjekt, von diesem Subjekt selbst noch produziert wird" (Reichelt,

1973, S. 17). Die Beschreibung enthält bereits in sich folgende, nur noch zu benennende Notwendigkeit: Der gesellschaftliche Zustand, der durch die Produktion des relativen Mehrwerts charakterisiert ist, folgt mit Notwendigkeit aus der Existenz des Werts. Die Bedingung geschichtlicher Bewußtlosigkeit, die schon kapitalistisch erzeugt ist, ist hinreichend, um den Wert Wert und (zeitweiliges) Subjekt sein zu lassen, den Zirkel von Tun und Bewußtsein zu schließen und ihn gleichzeitig zur Spirale zu machen, an deren Ende Zerstörung oder Umkehrung der verkehrten Subjekt/Objekt-Relation steht. Der Wert agiert selbständig, eskaliert und zerstört Menschen. Jetzt vollzieht sich die Entwicklung der Produktivkraft mit Notwendigkeit so, daß sie in Einem zerstörerisch wirkt und den großen "Fortschritt" bringt. Es handelt sich letztlich nicht um Folgebeziehungen, sondern um die Auseinanderlegung dessen, was in dem Begriff des Kapitals enthalten ist. Technisch-industrielle Revolution, die sich überschlagende Entwicklung - aber fortschrittlich nur auf der Seite der Technik eben (und auch dies nicht ad infinitum), nicht auf der der Beziehungen - ist ein kapitalistisches Phänomen: formationsspezifisch.

Nun habe ich daran, daß die AK-Fraktion auf den formationsübergreifenden Aspekt, der in der Entwicklung der Produktivkräfte mitgegeben ist, nicht eingeht, leichte Kritik geübt. Sie ließe sich natürlich auch auf meine Begründung dafür, daß das nicht notwendig sei, ausdehnen. Ein Phänomen, das zugleich formationsspezifisch und formationsunspezifisch, also nicht-identisch ist, in einem Atemzug zu analysieren, gelingt nicht so recht. Trotzdem muß es - möglichst ausgewogen - versucht werden. Die Folgen können sonst fatal sein. Eine als Kapitalismuskritik gedachte Analyse, in der die formationsunspezifische Seite zu stark gewichtet ist, kann dem Kritiker leicht im Munde umgedreht und als Argument für die Naturnotwendigkeit kapitalistischer Verkehrsform funktio-

nalisiert werden. Das Verfahren ist bekannt. Es wird z.B. in der eben genannten Begründung für das freie **Unternehmertum** oder die Initiative des (individuellen) Individuums angewendet. Im übrigen wurde es schon oben in dieser Arbeit behandelt - vgl. die Analyse von Mitters Stellungnahme zur Entschulung.

Fällt die formationsunspezifische Seite dagegen ganz aus der Analyse heraus, können sich zwei äquivalente Konsequenzen ergeben: Sie widersprechen sich diametral und sind dennoch gegeneinander austauschbar. Die eine besteht in einer Position, die (weiterhin am Beispiel Produktivkraftentwicklung) die Abschaffung von Technik und Wissenschaft (speziell Naturwissenschaft) überhaupt und den Rückgang zu ich weiß nicht welcher Produktivitätsstufe - handwerklicher vielleicht + Landkommune? - zu fordern scheint. Aus der völlig destruktiven Kritik des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Kapital durch die AK-Fraktion (vgl. Wissenschaft und Kapital, S.12-39) könnte man dies als deren Position folgern. Die AK-Fraktion würde sicherlich widersprechen, und es ist zuzugestehen, daß ihre Analyse einen solchen eindeutigen Schluß gar nicht zuläßt. Dann bliebe immerhin als Kritik, daß aus der Analyse nichts folgt. Das braucht hier nicht weiter zu interessieren. Einerseits weil die zentrale Frage hier die nach dem Verhältnis von Kapital und Schule, insbesondere hinsichtlich der Isolierung der Institution ist - das Problem wird sich dort allerdings analog stellen -, andererseits weil sich die AK-Fraktion hier, bei der Vorstellung der reellen Subsumtion als Grundlage der Schulanalyse, durch ein Marx-Zitat aus der Affaire mogelt: In der Maschinerie tritt die Wissenschaft dem Arbeiter als unabhängige Macht, als Zwang entgegen, da sie nicht in seinem Bewußtsein existiert. Er beherrscht nicht sie.

Das gibt eine Perspektive.

Die der Ablehnung von Wissenschaft und Technik entgegengesetzte aber mit dieser austauschbare Position ist diejenige, der Wissenschaft und Technik als invariant bezüglich der Gesellschaftsformation gelten. Formations-spezifisch ist dann nur ihre Verwendung. - Die Position des Vorzeichentausches! Am Beispiel Szaniawski habe ich das kritisiert. (Mein) Bezugspunkt ist Marx' Argument, auf das sich auch die AK-Fraktion nebenbei beruft. Solange die Wissenschaft nicht durch die Köpfe der Arbeiter hindurch wirksam wird, sondern von der Produktion isoliert ist und der Arbeit als nicht durch sie bestimmte Zumutung entgegengesetzt wird (die Passivform zeigt Bedeutsames an), hat sie ihre kapitalistische Formations-spezifität - Isoliertheit als Form - nicht vollständig überwunden.

Beide Alternativen lassen sich, das ist offensichtlich, aus dem dialektischen Kritikzusammenhang nicht legitimieren. Ganz andere Entscheidungsgrundlagen, die keineswegs immer expliziert sind, kommen hinzu. Hinsichtlich Szaniawskis Position hatte ich vermutet, daß dies die materiellen Bedingungen der heutigen sozialistischen Länder und die Ausgangsbedingungen der initiierenden Revolution sind. Für die Alternativposition, festgemacht an "Wissenschaft und Kapital", dürften sie zu finden sein, wenn man nach dem Entstehungsort der Argumentation und dessen Nähe zur Normalwirklichkeit fragt.

Zurück zum Ausgangspunkt; bisher kritisierte ich die Analyse der AK-Fraktion ja als Ausdruck lediglich einer Tendenz, die in Sackgassen führen kann.

Die Tendenz setzt sich fort. Unter dem Titel "Notwendigkeit und Voraussetzungen von Ausbildung" (S.43) wird hervorgehoben, daß die Fähigkeiten des Arbeiters ihre Naturwüchsigkeit, die für das Kapital eine Beschränkung der Verwertungsfähigkeit darstellt, überwinden müssen. Um der Verwertbarkeit zu genügen, müssen sie gesellschaftlich ausgebildet werden. Die Gesellschaft-

lichkeit wird hier nur formationsspezifisch betrachtet. Der später hinzugefügte Hinweis (S.65ff) auf den formationsübergreifenden Aspekt gesellschaftlicher Entwicklung der gesellschaftlichen Fähigkeiten des Individuums hält nur die Perspektive offen, daß später einmal nicht alles, was sich im Kapitalismus ergeben hat, verloren ist. Hier, in der Analyse eröffnet sich keine Perspektive. Ausbildung ist nur Anpassung. Irgendwelche Interessen der Arbeiter, die sie auch formulieren und für die sie sich organisieren, scheint es nicht zu geben. Überhaupt spielen Handlungen und Entscheidungen von Menschen nicht die geringste Rolle.

Die Feststellung, daß im Kapitalismus Produktions- und Reproduktionsbereich notwendig getrennt sind, wird nur getroffen, um mit ihr die Begründung für die Notwendigkeit der Isolierung des Ausbildungsbereichs (S.48ff) zu liefern. Die Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich ermöglicht die Vorstellung vom gerechten Tausch als Äquivalententausch - sie ermöglicht sie objektiv, denn es werden tatsächlich Äquivalente getauscht: Arbeitskraft gegen die Geldsumme, die ihrem Wert entspricht. Darauf fußt das System. Wäre diese Trennung hinsichtlich der Ausbildung - erzwungen dadurch, daß das Kapital das Reproduktionsmittel Ausbildung nicht als von ihrem Träger unabhängige Ware herstellen kann - aufgehoben, entspräche das Kapital nicht seinem Begriff. Der Arbeiter wäre Sklave, dem System fehlte die Legitimationsgrundlage. Die Ausbildung muß also im Reproduktionsbereich stattfinden - das folgt aus dem Kapitalverhältnis -, außerdem muß sie allgemeines gesellschaftliches Niveau erreichen - das folgt aus den Erfordernissen der Produktion relativen Mehrwerts. Aus beidem zusammen folgt - gemäß AK-Fraktion -, daß die Ausbildung dem Staat obliegt. Die Genese der von der Produktion isolierten Ausbildungsinstitution ist abgeschlossen. Sie ist rein kapitalistisch.

Das könnte hier nun eigentlich genügen, da es mir ja, in Ergänzung der Argumentation gegen die Szaniawski-sche Position etwa, genau um diesen Nachweis geht - wäre nicht die Handlungsperspektive trostlos und die Analyse dem Gegenstand inadäquat.

Das Verhältnis von Ausbildung und Produktion, von Schule und Kapital, soll gemäß AK-Fraktion widersprüchlich sein, ist es gemäß ihrer Darstellung aber gar nicht. Widersprüchlichkeit soll darin bestehen, daß das Kapital einerseits zum alles beherrschenden Bestimmungspunkt gesellschaftlicher Phänomene wird, dies jedoch hinsichtlich des einzelnen Phänomens Ausbildung nicht kann und dieses Phänomen daher außerhalb seiner direkten Zugriffsmöglichkeit durch den Staat zu organisieren ist. Dieser aber leistet das gar nicht in widersprüchlicher Form, sondern durchaus funktional.

"Wissenschaft und Kapital", S.50: "Der Staat faßt die sich reproduzierenden Individuen zusammen als vom Produktionsprozess getrennt existierende, aber so, wie sie von diesem bestimmt sind." Soviel nur zum dialektischen Anspruch - keine Widersprüchlichkeit, keine Handlungsperspektive: deterministische Zuordnung stattdessen. Die Analyse greift zugleich zu weit und zu kurz - oder sie erklärt zugleich zuviel und zuwenig - und impliziert dadurch anstelle von Handlungsperspektiven die oben erwähnte Möglichkeit sich widersprechender und dennoch gegeneinander austauschbarer Alternativen.

Das in der notwendigen Getrenntheit von Produktions- und Reproduktionsbereich im Kapitalismus liegende Problem halte ich (auf der einen Seite) für weit schwerwiegender, als es in "Wissenschaft und Kapital" dargestellt wird. Diese Trennung hat viel weitgehendere Folgen als nur die Isolierung der Ausbildung in der kapitalistischen Gesellschaft. Natürlich würde die AK-Fraktion zugestehen bzw. selbst behaupten, daß es Kon-

sequenzen auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen gibt, aber darum geht es nicht. Nicht auf parallele Konsequenzen, sondern auf grundlegendere kommt es mir an, die dann die anderen Bereiche, Familie etwa oder Freizeit im engeren Sinne, ebenso betreffen wie den Ausbildungsbereich: Bei der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich tritt dasselbe Problem auf, das Marx an der Wertform der Ware analysiert hat: Die Gesellschaftlichkeit der Genese eines Gegenstandes verschwindet im Gegenstand, ist an ihm nicht mehr sichtbar. Der Gegenstand nimmt als materiell existierender eine kaum durchdringbare Naturhaftigkeit an. Meine Betonung liegt auf der materiellen Existenz. Es handelt sich nicht um falsche Vorstellungen, Gebilde im Kopf lediglich, die rationaliter einfach wegräumbar wären, sondern um materielle Lebensbedingungen, die tief sich verwurzelnde Lebensformen bestimmen. Nicht umsonst wäre Marx' Kritik der Politischen Ökonomie - auf geistige 'Vorarbeit' angewiesen natürlich - ohne den realen Konstitutionsprozeß der Klassen unsinnig gewesen. Die Klassenexistenz bildet für das Klassenbewußtsein auf a l l g e m e i n - s t e r Ebene das materielle Gegengewicht zur naturhaft verkehrten Vergegenständlichung der Gesellschaftlichkeit in der bürgerlichen Gesellschaft - aber eben nur auf allgemeinsten Ebene. Allein der Aufweis kapitalistischer Bestimmung der Notwendigkeit allgemeiner und von der Produktion getrennter Ausbildung reicht nicht aus, um die naturhafte Verhärtung der gesellschaftlichen Gegebenheit ernstlich in Gefahr zu bringen.

Bei Szaniawski zeigte sich genau dieses Problem der zur vermeintlichen Naturnotwendigkeit gewordenen, gesellschaftlich erzeugten Situation. (Und auf unsere entwickelte kapitalistische Gesellschaft bezogen, innerhalb derer absolute Verelendung nicht mehr das Hauptproblem darstellt, läßt sich das Problem bürgerlicher Naturhaftigkeit besser (weil etwas konkreter) am Phänomen

notwendiger Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich und deren Folgen zeigen, als an dem abstrakteren (und daher als systematische Grundlage des "Kapital" sicherlich besser geeigneten) Phänomen des Fetischcharakter der Ware): Der Zusammenhang von Bereichen wie Technik/Schule/Freizeit scheint ihre weitergehende institutionelle Isolierung zu fordern. Da sie einmal so existieren, bedingen sie sich auch gegenseitig so. Die Umkehrung als freie und bewußte Bindung an die Produktion ist denkbar, aber aufgrund der materiellen Verselbständigung der verschiedenen Sektoren nicht organisierbar. Ein verändertes Verhältnis von Schule und Produktion fordert zugleich die Veränderung des Verhältnisses von Technik und Produktion bzw. von Technik/Produktion/Freizeit oder von Schule/Technik/Produktion... Die Zuordnungsrichtungen und Ausgangspunkte sind variabel, aber jedenfalls sind die verschiedenen Sektoren interdependent und berühren je das gesamte gesellschaftliche Leben. Unter der Voraussetzung, daß stabile Produktivitätsentwicklung das oberste oder eins der oberen Ziele ist, Systemintegration überhaupt als Grundwert auftaucht (s.o. Mitters Bezug auf die entsprechende Argumentation von Petrovskij und Tangjan), das System sich unabhängig von der Aktion der Individuen Identität meint zusprechen zu können, wäre derartige Veränderung (da die Revolution in ihrem Kern ja schon vorüber ist) nur mit Hilfe eines Instrumentes möglich, das es nicht gibt: Der große Computer wäre gefordert, dessen Programm "gesamtgemeinschaftlicher Struktur- und Prozeßplan" hieße und dem seine Anwendungsbedingungen - wenn es ihn gäbe - auf die Stirn geschrieben wären: die große Bürokratie. In dieser Blickrichtung mag die oben als Perspektivlosigkeit abgelehnte Auffassung Illichs, daß über den prometheischen Weg eine Änderung der Zwangsverhältnisse nicht möglich sei, Gültigkeit besitzen.

Ich meine, die These von der schwer durchbrechbaren Naturhaftigkeit der gesellschaftlichen Situation, der dann vermeintlich notwendigen Isoliertheit der verschiedenen Sektoren begründet hinreichend den Sinn des Vorgehens gegen solche quasi-natürlichen Verhärtungen, wo immer dies möglich ist. Unter welchen Bedingungen das möglich ist, ist noch nicht geklärt. Zunächst möchte ich an zwei konkreten Beispielen die Plausibilität der These selbst erhöhen und sie zugleich abwägen.

Der Straßenverkehr, seine Bedingungen und Folgen geben ein Paradebeispiel ab. Auf der einen Seite erscheint die Tötung von tausenden Menschen jährlich nicht als Mord, da sich niemand als Urheber betroffen fühlen muß. Man muß sich für das Begreifen dieser Feststellung Zeit nehmen, sich richtig hinein versenken und die abstrakte Zahl 15 000 pro Jahr erst einmal in die Vorstellung überführen. 15 000 Tote nebeneinander! Durch die Nachrichten über die 15 000 (ebenso über die Millionen die verhungern - im Gegensatz dazu etwa die 200 bei einem Flugzeugabsturz oder der eine bei einem Mord) wird die Vorstellung nicht ermöglicht - eher unmöglich gemacht -, geschweige denn die Frage nach der Urheberschaft. - Naturverhältnis, Blindheit über die Folgen der eigenen Aktion, der zitierte Überhang an gesellschaftlicher Objektivität. (Das Problem, das ich meine, liegt weniger bei den Fakten als bei dem Verhältnis von Fakten und gutem Gewissen.) Er besteht nicht nur für das Alltagsbewußtsein, sondern ebenso für die Reflexion, die bürgerliche Theorie. Den Rechtstheoretikern fehlt es weder an Gerechtigkeitsbewußtsein noch an formaler Rationalität. Nicht darin lägen die Gründe für die Ignoranz - und nur dann wäre es Ignoranz -, sondern an der Lücke zwischen verursachendem Handeln und den Folgen. Zum Mord im juristischen Sinne gehört der Vorsatz, und dieser fehlt hier gänzlich. Nehmen

die Produzenten der Situation die Folgen billigend in Kauf? Darüber ließe sich streiten. Diese Annahme konfligierte jedoch mit den Annahmen darüber, was die Beteiligten tun. Sie fristen ja nur ihr Leben - gemäß der bürgerlichen Auffassung - jeder, Käufer und Verkäufer der Arbeitskraft, gemäß seiner Revenueform. Wollte man den Tod der 15 000 gleichhoch bewerten wie den des einen Ermordeten, wäre also Kritik daran geboten, daß die Menschen sich Lebensmittel verschaffen? Offensichtlich wäre das unsinnig (Vgl. meine Kritik an Illichs Angriff gegen die Grundlagen der Gattungsgeschichte.) - also bleibt der Zustand in Hinblick auf verursachendes Handeln ungeklärt: Tötung von Menschen durch Menschen kann verschieden sein. Im Straßenverkehr erscheint sie als unvermeidbar: Industriegesellschaft als Natur - Basisideologie.

Dies ist nur die eine Seite, der hier gar nicht das Hauptgewicht zukommt. Natürlich kann der Angriff auf die Reproduktion des Lebens ersetzt werden durch die Kritik an ihrer Form. Das ist der Übergang von bürgerlicher zu marxistischer Theorie. "Basisideologie" meint also nicht etwas Undurchschaubares. Die Blindheit läßt sich unter bestimmten Bedingungen durch Reflexion und Kritik aufheben, nicht jedoch das Zwangsverhältnis - und dies nicht etwa nur in dem Sinne, daß der Reflektierende üblicherweise nicht zugleich die Macht hat, sondern derart, daß e r s e l b s t , trotz rationaler Erkenntnis, noch diesem Zwang faktisch unterliegt. Ich kenne den Kritiker nicht, bei dem - weiter am Beispiel des Straßenverkehrs - rationale Kritik und Bedürfnis übereinstimmen, geschweige denn den, dessen Handeln sich der Kritik gemäß vollzöge, der also auf das private Kfz verzichtete und auf die zugleich humaneren und wirtschaftlicheren Verkehrsmittel - w a r t e t e . Die Hervorhebung soll darauf hinweisen, daß Bedürfnisse, einmal vorhanden - und mindestens in dem hier vorgestellten

Fall -, ihr "Recht" fordern. Sie sind gegenständlich vermittelt und die sie vermittelnden Gegenstände versprechen ihre Erfüllung. Kritik erreicht das Problem prinzipiell nicht.

Dieses Beispiel markiert allerdings einen extremen Fall und ist hier deshalb nicht zu breit zu entwickeln. Nur einen Hinweis möchte ich noch geben. In den Übergangsgesellschaften gibt es Tendenzen, genau dieses blinde Tötungsverfahren in großem Umfang erst zu etablieren. Grundlegend für die entsprechenden Bedürfnisse der Bevölkerung (es geht ja darum eben diese zu befriedigen, vermehrt Konsumgüter bereitzustellen) ist die Betrachtung des produktionsfreien Bereichs als Bereich der Freiheit und individuellen Entfaltung. Hier wie dort wirkt das tatsächlich Gesellschaftliche, die kapitalistisch notwendige Trennung von Produktion und Reproduktion, als Naturwüchsiges - selbst wenn es als Gesellschaftliches e r k a n n t ist. Bei weitergehender Analyse wäre der bürgerliche Freiheitsbegriff zu thematisieren oder aber - durchaus damit zusammenhängend -, hinsichtlich der Folgen und deren Behandlung, die Institutionalisierung der Rechtsprechung als isolierter Lebensausschnitt. Das führte hier zu weit.

Pädagogisch 'griffiger' und zugleich eine Perspektive angehend ist das Beispiel Kleinfamilie/Geschlechtsrollenfixierung. Zunächst zu den Gesellschaften des 'Real existierenden Sozialismus': Auffallend, bei allen gern zugegebenen Widersprüchlichkeiten, ist die weit vorangetriebene Frauenemanzipation in beruflicher Hinsicht im Gegensatz zur rigiden Rollenfixierung im privaten Bereich. Letztere bezieht ihre Resistenz aus dem Schutz der Naturwüchsigkeit, vermittelt über die Wirklichkeit, die Existenz der kapitalistisch erzeugten Reproduktionsform der isolierten bürgerlichen Kleinfamilie.

D.h. die verhärteten Verkehrsformen müssen i m E i n - z e l n e n angegriffen und bearbeitet werden, soll ihre generelle Aufhebung wirklich werden, sobald sie, von den allgemeinen Bedingungen her, möglich ist. Daß dieser Kampf auch vor Eintreten der allgemeinen Bedingungen m ö g l i c h ist - damit ein Sprung in unsere Gesellschaft und zu der oben behaupteten Perspektive -, braucht nicht nachgewiesen zu werden, da er, in Form der verschiedenen Richtungen der Frauenbewegung oder den Versuchen zu gemeinschaftlichen, kommunikativen Lebensformen etwa, w i r k l i c h ist.

Mit Bedacht setze ich die Annahme einer Perspektive nicht am Beispiel Straßenverkehr an. Der Fall ist trostlos. Jedoch lassen sich in Gegenüberstellung zu ihm am zweiten Beispiel einige unterscheidende Merkmale deutlich machen, die die Annahme zu stützen vermögen: Rollenspezifisch vermittelte Herrschaft ist für die letzten (bzw. Vorletzten - die Ohnmacht der Kinder will ich hier nicht einbeziehen) in der Unterdrückungsreihe, die Frauen also, direkt erfahrbar, indirekt, vermittelt über nicht mehr funktionierende Privatbeziehungen, auch für die Männer. Sie betrifft also jederzeit alle. Der Tod im Straßenverkehr dagegen hat eher den Stellenwert eines Lotterietreffers. Allerdings ist dieses Argument nicht überzugewichten. Die Rationalisierungsmöglichkeiten für nicht befriedigende Beziehungen sind ja umfassend. D.h., daß Frauenbewegung etwa in großem Umfang lange Zeit vornehmlich Kampfbewegung sein wird. Unabhängig davon, ob die Frauenbewegung Männer integrieren kann oder nicht, ob gleichzeitiges Unterdrückt- und Privilegiertsein der Männer in die eine oder andere Richtung ausschlägt, ist ein weiteres, zusammen mit der Möglichkeit direkter Herrschaftserfahrung gewichtiges Merkmal, das andererseits mit dem Problem des Lotteriecharakters von Unterdrückung noch

zusammenhängt: Die Erfahrung tatsächlicher Unterdrückung ermöglicht solidarisierende Kommunikation. Die Kommunikationsform selbst kann geändert werden; solidarische Kommunikation ist mehr als ein Mittel im zweckrationalen Kalkül. Analoges ist am Beispiel Straßenverkehr nicht denkbar. Die schon Betroffenen könnten ihre Kommunikation zweckrational, aufklärerisch, propagandistisch ausrichten, sie jedoch nicht selbst als Alternative betrachten. Das Problem ist gar kein kommunikatives. Zu mehr als Einzelkämpfertum - auch wenn es in Gruppen organisiert ist - reicht es nicht. Ein Gegenmodell läßt sich so nicht schaffen.

Zu den unterscheidenden Merkmalen des Grades der Betroffenenheit und des Stellenwerts von Kommunikation kommt ein drittes, mit dem zweiten eng zusammenhängendes, die Nähe des in Frage stehenden Bereichs zur kapitalistischen Produktion. (Vorausgesetzt ist, daß der Bereich nicht selbst die Produktion ist - hier geht es ja um das Problem der Isolierung von Produktion und Reproduktion.): Der Unterschied zwischen den beiden hier eingebrachten Beispielen ist gewaltig. Zweifellos ist die bürgerliche Kleinfamilie ein Produkt der kapitalistischen Produktionsweise und ihr gegenüber (mehr oder weniger) funktional. Über den funktionalen Zusammenhang hinaus ist ihre Existenz aber zudem tiefenpsychologisch und politisch-ideologisch abgesichert. Ein Zirkel von Funktionalität und Unbewußtheit, der seinerseits funktional ist. Diese Zirkelhaftigkeit, die in anderen Zusammenhängen in dieser Arbeit schon mehrfach angedeutet wurde, ist m.E. die Form, die die spezifisch kapitalistische 'Verkehrung' ermöglicht, daß der Zusammenhang gesellschaftlicher Bereiche die Form seines Gegenteils, die der Trennung und Unabhängigkeit annimmt. (Die Anlehnung an Marx' Sprache im ersten Kapitel von "Kapitel I" ist nicht zufällig: hier wie dort geht es

um das Verschwinden der sozialen Genese im erscheinenden Gegenstand.) Der Befund s c h e i n t nur identisch zu sein mit demjenigen der AK-Fraktion hinsichtlich der Schule, der den Ausgangspunkt dieser Kritik lieferte. Der Zusammenhang ist komplizierter, und jetzt müssen die Aussagen hin und her gewendet werden, damit kurzschlüssige, nur vermeintlich stimmige Resultate vermeidbar bleiben. Daß die A b h ä n g i g k e i t von der kapitalistischen Produktion die Form der Trennung annimmt, ist ja nur die eine Seite - die andere ist bei Betonung der Trennung angezeigt. "Form der Trennung" oder exakter, "Trennung als Form von..." ist keinesfalls ein Wortspiel, dessen Funktion sich darin erschöpfte, den materialistischen Erklärungsversuch zu retten, sondern bezeichnet Realität. Erziehung in der bürgerlichen Kleinfamilie etwa kommt im Verhältnis zur Produktion der Stellenwert der Erfüllung einer V o r b e d i n g u n g zu, die nicht direkt über die Produktion steuerbar ist, mit anderen Worten notwendig isoliert vonstatten gehen muß, dann aber - und dies ist halt nichts weiter als ein anderer Ausdruck - auch zusätzlicher Absicherungsmechanismen bedarf - der tiefenpsychologisch und ideologiekritisch erklärbaren. Wenn die direkte Bindung an die Produktion nicht möglich ist, das System dennoch funktioniert, läßt sich folgern, daß direkte Bindung, eindeutig-funktionale Zuordnung, nicht n o t w e n d i g ist. Daß der Zusammenhang die Form der Zusammenhanglosigkeit habe, bezeichnet somit einerseits eine wirkliche Bindung, die nicht offenliegt und die den sich freier Kommunikation mächtig Erachtendem leicht meinen läßt, daß hinter seinem Rücken nichts geschehe (vgl. Mollenhauer, 1972, S.169), andererseits aber auch eine Variationsbreite für die konkrete Ausprägung des prinzipiell abhängigen Bereichs, die ihrerseits vom Funktionieren der zusätzlichen Ab-

sicherungsmechanismen abhängig ist.

Die Entfernung von der Produktion bestimmt die allgemeine Möglichkeit verschiedener Ausformungen isolierter gesellschaftlicher Bereiche, die zusätzlichen Absicherungsmechanismen sind die Stelle möglicher Initiation von Befreiung. Dies ist die produktive Wendung der oben genannten zirkulären Absicherung. Wird der stabilisierende Zirkel umgekehrt - aus welchen Gründen auch immer, und im Zusammenhang mit ökonomisch orientierten Veränderungen geschieht es nicht notwendig - können alle seine Elemente vorwärtstreibend sein. Auf dieser Ebene ist die Frage nach Ursache und Wirkung nicht notwendig. Institutionelle Vorgabe und Bewußtsein/Unbewußtsein/Bewußtwerdung darüber, wie umgekehrt die institutionellen Folgen daraus, bedingen sich gegenseitig - dialektisch, wenn bewußtes/-werdendes Handeln der Bezugspunkt ist. Der Kreis wird zur Spirale.

Die unterschiedlichen Bilder machen stutzig, und ich vermute, daß das erste die Wirklichkeit nicht voll trifft. "Kreis" suggeriert eine nicht bestehende Statik. Auch in diesem Fall dürfte das Bild von der Spirale angemessener sein, nur bewegt sie sich nach innen! Welches Potential sich dort entwickelt, zeigt sich etwa am Kontext der Reaktion des Bürgertums auf die Frage nach der Familie in den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. Und diese Tendenzen nehmen zu und, vielleicht wichtiger, erfreuen sich zunehmend allgemeinpolitischer Unterstützung.

Solche Feststellungen werfen natürlich ein düsteres Licht auf die Entwicklungsmöglichkeiten auf der anderen Seite, aber die Frage, wieweit diese denkbar sind, will ich an diesem Beispiel gar nicht erörtern. Unter dem Gesichtspunkt der Nähe verschiedener gesellschaftlicher Bereiche zur Produktion geht es mir in Absetzung von den beiden ersten unterscheidenden Merkmalen der

beiden Beispiele hauptsächlich um die allgemeine Möglichkeit verschiedener Ausprägungen dieser Bereiche. Die Möglichkeit ist am Fall des Beispiels Straßenverkehr überhaupt nicht gegeben, da dieser eine direkte Folge der Produktion ist. Unabhängig davon, wie weit die Stabilität auch dieses Bereichs durch psychoanalytisch erklärbare Mechanismen abgesichert ist - zirkulär ist sie sowieso nicht, die psychischen Grundlagen liegen allemal außerhalb dieses Bereichs -, spielt diese Komponente nur eine geringe Rolle. Denn aufgrund der direkten Bindung ist eine Veränderung auf lediglich der einen Seite unmöglich. (Unberücksichtigt bleiben soll hier die Tendenz und Notwendigkeit für das Kapital selbst, sich neue Produktionssphären zu erschließen, somit etwa auch neue Transportsysteme anzubieten.) Es gibt keinen 'Freiheitsraum' für unterschiedliche Ausprägungen des abhängigen Bereichs. Denkbare Kampf gegen die bestehende Ausprägung stöße sofort gegen die vom Kapital gesetzten Grenzen. Andererseits habe ich das Beispiel Straßenverkehr/Tötung nur aus Gründen der Deutlichkeit so stark isoliert. Es wäre natürlich auch unter dem Gesichtspunkt Arbeit/Freizeit/Freiheit analysierbar und wäre dann ein starres Element innerhalb eines Bereichs, der insgesamt doch dialektisch zu betrachten ist.

7.3 Exkurs zur Verwendbarkeit des Begriffs Basisideologie

Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich und Basisideologie sind noch die die Untersuchung leitenden Kategorien. Falsche Gewichtung warf ich der AK Fraktion vor, nicht hinreichende Differenzierung und daraus resultierende Trostlosigkeit der Perspektive. Meine Beispiele markieren Extreme. Hinsichtlich der Schulanalyse der AK Fraktion wird die Kritik erst noch zu entfalten sein. Das an den Extremen Verdeutlichte wird im folgenden auf Schule zu beziehen sein. Vorher jedoch scheinen mir noch einige Bemerkungen zur Verwendbarkeit von "Basisideologie" notwendig zu sein, denn die Weise, in der der Begriff hier auftaucht, ist ja nicht selbstverständlich, aber gerade das könnte zu seiner Konsensfähigkeit beitragen.

"Basisideologie" meint ja zunächst: Basisideologie vom gerechten Tausch der Arbeitskraft gegen Lohn bei Verkennung des spezifischen Charakters der Ware Arbeitskraft, wert- und mehrwertbildend zu sein - als Zauberwort manchmal gebraucht, das ohne Vermittlung (zu) viel erklären soll. Basisideologie ist sie insofern, als ihre Grundlage, die Grundlage des "verkehrten Bewußtseins", die "Verkehrung" der Basis selbst ist, das Bewußtsein über dieser Basis also als "unverkehrtes Bewußtsein einer verkehrten Bewußtseinsbasis" anzusprechen ist - als "richtige Widerspiegelung" "falscher Verhältnisse". (Mechanische Widerspiegelungstheorie ist hier nicht impliziert. Das dürfte aus dem Zusammenhang hervorgehen.) Basisideologie ist sie zudem im Sinne ihres grundlegenden Charakters für die Legitimation der kapitalistischen Wirtschaftsform. Die ehemals durchaus emanzipative, b ü r g e r l i c h e Kategorie vom gerechten Tausch wird auf spezifische Verhältnisse bezogen, die ihr nicht entsprechen. In anderer For-

mulierung ist dies im Rahmen kritischer Theorien Allgemeinut: Die bürgerliche Revolution/Gesellschaft hat ihre in ihrer antifeudalistischen Wendung formulierten Emanzipationsansprüche nicht erfüllt. Warum dies auch systematisch unmöglich war, behauptet die Charakterisierung des "gerechten Tauschs" als Basisideologie erklären zu können. Seit Marx' Kritik der klassischen Politischen Ökonomie nun liegt diese Erklärung vor. Das Problem ist also erkennbar. Hinzu kommt heute die Existenz sozialistischer Gesellschaften, die als der Erklärung adäquate praktische Alternative angesehen werden können. In unglaublichem Optimismus charakterisiert Holzkamp die bürgerliche Gesellschaft als "... Gesellschaftsformation, deren antagonistische Widersprüche einen historischen Ausprägungsgrad erreicht haben, wo nicht nur ihre wissenschaftliche Erfassung möglich und notwendig wurde, sondern wo diese Widersprüche im Bewußtsein der Massen soweit zur materiellen Gewalt geworden sind, daß den kapitalistischen Gesellschaften ihre eigene Vergänglichkeit und Zukunft (Hervorhebung von mir, M.A.) als anderer Teil der Welt - den sozialistischen Gesellschaften mannigfacher Ausprägungsform - in historischer Gleichzeitigkeit gegenübersteht." (Holzkamp, 1973, S.200f)

Das sei ja eine schöne Zukunft, würden die meisten Bundesrepublikaner abwehrend sagen - und genau an dieser Einschätzung setzt die Kritik am Theorem von der Basisideologie an, auf die ich gleich eingehen werde. Gegen das Einigeln mit Hilfe des Ablehnens russischer Verhältnisse bei uns könnte Holzkamp natürlich erwidern, diese habe er nicht prophezeit, vielmehr habe er auf die vielen verschiedenen bestehenden Ausprägungsformen sozialistischer Gesellschaften hingewiesen. Nur: Dieser Hinweis hat kein praktisches Gewicht. Selbst in kritischen Seminaren etwa, in Situationen also, die noch unter Bedingungen der Ermöglichung relativ differenzier-

ter Betrachtung, der Ermöglichung von Analyse überhaupt stehen, ist es nach meiner Erfahrung ungeheuer schwierig, schnelle und in ihrer Unnötigkeit perspektiveverschließende Positionsfixierung zu verhindern. Dies hat zu tun mit der individuell empfundenen Notwendigkeit, selbst klare Positionen vertreten zu können, da der Unterschied zwischen 'Lavieren' und 'kritisch Einschätzen' unscharf und die 'kritische Einschätzung', gestützt nur durch die Identität eines Einzelnen, ihrer selbst notwendigerweise ungewiß ist. Kein Individuum, behaupte ich hier, kann dies aushalten. Gegenüber dem Abgleiten in individuelle Selbstgewißheit, die für jeden, dessen Bezugspunkt noch gesellschaftskritische Analyse heißt, zu deutlich die Merkmale lediglich des Ausklammerns (statt des Verarbeitet- und Überwunden-Habens) gesellschaftlicher Determinierung des Meinens aus eben diesem trägt, erscheint der Rekurs auf eine bestehende gesellschaftstheoretische Position, die sich anderenorts als kritisch ausgewiesen hat, besser geeignet, die eigene Identität als kritische zu erhalten - auch wenn dieser Lösung manche Differenzierungsgrade zum Opfer fallen. Darüber hinaus besteht m.E. nur die Möglichkeit, die Kritik, die sich nicht Differenzierungsverlust erzeugender Positionalisierung unterordnen will, selbst zur Position zu machen. Unter dem mich leitenden Interesse läßt sich darüber jedoch nicht auf der hier betretenen abstrakten Ebene debattieren. Auf solcher Abstraktionsebene Geäußertes könnte der Kritische Rationalismus direkt für sich reklamieren und - bei Änderung des Niveaus und damit gleichzeitig des Verwendungszusammenhangs - konservativ werden. (Im politischen Bereich scheint mir das Sozialistische Büro ein Beispiel für eine derartige 'kritisch-differenzierende', 'nicht positionell verhärtete Position' zu sein. Bei Nennung dieses Beispiels wird - einmal abgesehen von Unterschieden zwischen politischen und wissenschaftstheoretischen/-

psychologischen Problemstellungen - deutlich, daß darüber nur konkret geredet werden kann.)

Um nicht einen empirischen Beweis der Gültigkeit meiner These über die praktische Gewichtigkeit von Aussagen antreten zu müssen, veranstalte ich ein Spiel. (Die Gültigkeitsbehauptung bezieht sich sowieso nur auf das Beispiel, nicht jedoch behaupte ich hier die prinzipielle Unsinnigkeit des Insistierens auf Wahrheitsansprüchen, da diese sich gegenüber den Verwendungszusammenhängen, in die sie eingebunden sind, immer als nicht durchsetzungsfähig erwiesen. Allerdings ließe sich sogar diese Behauptung aufstellen, bedenkt man etwa die Kuhnschen Thesen (Kuhn, 1973), denenzufolge der Fortschritt sogar der gesamten Naturwissenschaft sich nicht etwa nach Kontinuität erzeugenden Kriterien der Rationalität - dem Falsifikationsprinzip etwa - bemesse, sondern sprunghaft, im Rahmen von ineinander nicht übersetzbaren Paradigmata erfolge, in denen schulergebundene Verwendungsregeln für wissenschaftliche Aussagen erst den Sinn von Wahrheitsansprüchen konstituieren. Für den sozialwissenschaftlichen Bereich etwa ist die Bedeutung der Schulenbildung offensichtlicher, Mollenhauer läßt sich nicht in Brezinka übersetzen oder umgekehrt - Wahrheit also doch immer nur als über (u.a.) Verwendungszusammenhänge gefilterte? ...)

Zum Spiel: Ich erhöhe einfach die Reflexionsebene - es geht dann um das positionsgebundene Reden über das hier Geschriebene: Ohne jede Mühe ist der Kritiker denkbar, der, nicht etwa in einer Diskussion unter Zeit- und Profilierungsdruck stehend, ablehnend fragte, wieso ich denn Holzkamp so verteidige, da er doch insgesamt eine eindeutig revisionistische Position einnehme und sein Verweis auf die Vielfalt der Ausprägungsformen heutiger sozialistischer Gesellschaften unbezweifelbar bloß rhetorischen Charakter habe. Zugleich ist ebenfalls ohne Mühe der Gegner vorstellbar, der sich über die Be-

schimpfung Holzkampfs bzw. seiner selbst empört, die darin bestehe, daß die Richtigkeit der Position psychologisch aufgelöst werde. Dieser Kritiker kann sogar einen 'Beweis' für das durch und durch bürgerliche Bewußtsein des Verfassers dieser Beschimpfung liefern, desavouiere dieser sich doch selbst, indem er die materialistische Erklärung des Verhältnisses von Wissenschafts- und Kapitalentwicklung ablehne und leugne.

Tat er dies?

Es ist wohl zu erklären, was der Ausflug in das kommunikative Gebaren kritischer Seminaristen mit dem Problem der Basisideologie zu tun hat: Zweierlei: Erstens soll er die Behauptung über das fehlende praktische Gewicht von Holzkamps möglicher Differenzierung (verschiedene Ausprägungsformen des Sozialismus als heute anschauliche Zukunft des Kapitalismus) hinsichtlich der Bevölkerungsgesamtheit - oder auch der Arbeiterklasse der BRD - verschärfen. Nach dem Motto "Wenn schon in jenen günstigen, auf Reflexion hin orientierten Situationen differenzierte Rezeptionsweisen schwierig sind, wie sollen sie dann in diesen, nämlich denen des Alltags in der BRD, überhaupt möglich sein?" führt diese Verschärfung direkt zu der veränderten Frage nach dem Problem der Basisideologie unter heutigen Bedingungen und der daraus resultierenden Kritik.

Zweitens läßt sich das Modell positionengebundener Wahrnehmung auf das Problem der Wirksamkeit/Nichtwirksamkeit der Basisideologie übertragen und schafft damit die Möglichkeit, das Problem in eine Sprache anderer theoretischer Provenienz zu übersetzen. Dem soll auch der Verweis auf die Kuhnschen Thesen nützen.

Zu 1: Das sei ja eine schöne Zukunft, würden die Bundesbürger sagen und an die Sowjetunion denken. Die Differenzierung nach vielfältigen Ausprägungsformen fände nicht statt und damit ebenfalls nicht der Blick auf die Offenheit der Form, in der sich die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft vollziehen kann, je nach den k o n k r e t e n Ausgangsbedingungen. Bezugspunkt für die Beurteilung und Ablehnung des Sozialismus ist in unserer Gesellschaft die Existenz der Sowjetunion. Das kann verdeutlicht werden am Verhalten der Frankfurter Rundschau, dem 'linksten' Presseorgan auf der Einstellungsskala, bei dem man noch davon sprechen kann, daß es massenwirksam sei: Ist die Haltung dieser Zeitung zur Sowjetunion eindeutig - manchmal differenzierte, manchmal undifferenzierte Stellungnahme und Berichterstattung bei durchgängig ablehnender Grundeinschätzung, so nimmt die Haltung zu den anderen 'vielfältigen Ausprägungsformen' bestenfalls chaotische Züge an - der orientierende Bezugspunkt geht verloren, man 'kann damit nichts anfangen': Im Abstand von einigen Wochen erschienen kürzlich ein Artikel über Cuba und einer über Nordkorea. Die cubanische Entwicklung wurde rundweg gelobt; hervorgehoben wurden die Alphabetisierung und die Entwicklung des Erziehungswesens im allgemeinen sowie die unter großen, von außen kommenden Schwierigkeiten stehenden Ansätze zur Rationalisierung der Landwirtschaft und zur Industrialisierung des Landes - beides in Zusammenhang mit der Entwicklung des politischen Bewußtseins und der Veränderung von Kommunikationsformen. Nordkorea hingegen kam schlecht weg. Gemäß FR läßt sich der Zustand dieses Staates durch den Charakter der Staatsführung

charakterisieren: diese ist korrupt, der Präsident hat eine Dynastie gegründet und über den neomonarchischen Charakter hinaus trägt er die Züge faschistischen Führertums - Personenkult natürlich eingeschlossen.

Die Verhältnisse in Nordkorea kann ich nicht hinreichend beurteilen. Dennoch behaupte ich, daß die Beurteilungen dieser 'Ausprägungsformen' völlig beliebig sind. Mit Sicherheit hätte man hinsichtlich Nordkorea positive und demokratische Entwicklungen bezüglich Alphabetisierung und Veränderung der Lage der Bauern feststellen können - allerdings unter Verzicht auf einen nur formal gefaßten Demokratiebegriff, der bei dieser Beurteilung den Hintergrund bildet. Gegenüber der - relativ belanglosen-negativen Kritik an Nordkorea (belanglos, weil Nordkorea, vermittelt über die Presseberichterstattung, vom Bewußtsein der Bundesbürger viel weiter entfernt liegt als Cuba; jedoch nur relativ belanglos, weil mit der Kritik viel eher der Kommunismus getroffen wird als der konkrete Fall Korea), scheint mir das positive Eingehen auf Cuba viel schwerwiegender zu sein, da seine Beliebigkeit so sehr auf der Hand liegt, die 'selektive Wahrnehmung' offenkundig ist. Positive Beurteilung ist für die FR nur möglich, indem sie die grundlegenden Wertvorstellungen, auf denen sie selbst basiert, völlig außer acht läßt. Das Lob findet im luftleeren Raum statt. Personenkult, Polizeistaatsmethoden, Verletzung der individuellen Freiheiten, der Meinungsfreiheit von Intellektuellen insbesondere etc. sind problemlos nachweisbar. Was ist überhaupt mit der außerordentlich engen Bindung Cubas an das Urbild undemokratischer Gesellschaft, die Sowjetunion (besser: an eines der beiden Urbilder, denn immerhin stellen für die FR faschistoide, etwa südamerikanische Diktaturen das andere dar - dies im Unterschied zur Beurteilung Südamerikas durch andere

in diesem Lande)? Was ist mit Cubas Aggression/Hilfe in Afrika, was dagegen mit amerikanischen Aggressionen in der Dritten Welt und gegen Cuba selbst?

Dies würde ein unendlicher Disput. Der Weg des Ausklammer der eigenen Grundwerte, der selektiven Wahrnehmung und dadurch ermöglichter positiver Beurteilung von Einzelaspekten, die mit Teilen der eigenen Werteskala vereinbar sind, führt zu nichts. In einem darauf folgenden Disput werden die Grundwerte früher oder später wieder einbezogen: und dann als *a b s t r a k t e*. Der Bezug auf das konkrete Leben der *h i e r* Betroffenen gelingt so nicht.

Damit bin ich hinsichtlich des Problems der Basisideologie eigentlich schon einen Schritt zu weit. Zunächst nochmal zu Holzkamp. Ich meine feststellen zu können, daß seine Äußerung über die Zukunft unserer Gesellschaft, die man heute betrachten könnte, 1. falsch ist (die Gesellschaft der BRD kann sich aufgrund der anderen spezifischen Bedingungen in konkreter nicht wie die der Sowjetunion, Cubas oder auch der DDR entwickeln.), 2. eben aufgrund der fehlenden Unterscheidung zwischen allgemeinen und speziellen Bedingungen, zwischen Gesellschaftsstruktur und konkreter Ausprägung, in konservativ gefärbte Argumentationsmuster paßt, die aus der Gegenüberstellung von westlicher Freiheit und östlicher Diktatur (Extremfall: die freiheitstiftenden Napalmbomben gegen die die freie Welt bedrohenden, brennenden vietnamesischen Kinder) lebt und alle konkreten Probleme unter dieser Alternative kanalisieren will, 3. kein praktisches Gewicht hat, sofern das Schwergewicht bei den 'vielfältigen Ausprägungsformen bestehender sozialistischer Gesellschaften' liegt.

An der hier kurz angerissenen Situation, die sich aus der Existenz sozialistischer Länder ergibt, setzt eine heute sich anbietende Kritik am Theorem von der Basis-

ideologie ein - eine Kritik, die nicht notwendigerweise von konservativem Interesse geleitet ist, sondern sich zunächst nur auf die Tatsachen beruft: Man glaube nicht, daß der Arbeitslohn gerecht sei, man wisse vielmehr um die Ausbeutung bzw. den größeren Nutzen, den der Kapitalist aus dem Arbeitsvertrag und -prozeß ziehe, aber halte dennoch diesen Weg für den günstigsten bezüglich des eigenen Nutzens. Vergleichsmaßstab ist dabei - praktisch näher liegend als die Sowjetunion - die DDR. Das Resultat der Kritik: Basisideologie bestehe nur (noch) als Konstruktion einiger Intellektueller in deren Bewußtsein.

Dieser Kritik läßt sich jedoch mit der Annahme widersprechen, der Vergleich mit den bestehenden sozialistischen Gesellschaften berühre das Problem der Basisideologie gar nicht. Sicherlich kann man - einmal unterstellt, Basisideologie gebe es und sie wirke - diesseits und jenseits von ihr, also unter ihr stehend oder sie erkannt (und überwunden?) habend, Kritik an den bestehenden sozialistischen Gesellschaften üben. Aber die Kritik muß eben nicht notwendigerweise einhergehen mit der Erkenntnis der Struktur bürgerlicher Gesellschaft. Man kann das Problem der Basisideologie einerseits auf (mehr oder weniger) theoretische Erkenntnis beziehen, andererseits auf den Prozeß der realen Konstitution der Arbeiterklasse. Mit der Klassenexistenz ist Basisideologie nicht schon aufgehoben. Ebenso wenig ist das Problem allein durch Marx' Erkenntnis im Bewußtsein der Arbeiterklasse praktisch folgenreich geworden. Unabhängig davon ist zu betonen, daß sich (noch) nicht aufgeklärtes Bewußtsein der Arbeiterklasse natürlich nicht in der Abhängigkeit von der Basisideologie erschöpft. Auf das Verhältnis von theoretischer Erklärung (bzw. der begrifflichen Bedeutung von "Basisideologie" als einer der 'Kernpunkte' der theoretischen Erklärung der kapitalistischen Gesellschaftsformation durch Marx), deren Umsetzung

und praktischer Folgenhaftigkeit einerseits und anderer Bewußtseinsdeterminanten andererseits scheint es mir hier anzukommen. (Die allgemeine Bedingung, die in der Existenz der Klassen bzw. des Kapitalverhältnisses liegt, ist hier nicht angesprochen. Das heißt nur, daß ich die Gültigkeit des Basisideologie-Theorems für andere Phasen der kapitalistischen Entwicklung hier weder diskutiere noch bezweifle. Außerdem ist das Problem der Konkretisierung des Klassenbegriffs für die heutige Zeit nicht berührt. Ansonsten müßte man behaupten, daß mit der notwendigen Reproblematisierung des Klassenbegriffs das Kapitalismusproblem möglicherweise ganz verschwindet.)

Die heutige Situation der Bundesrepublik scheint mir dadurch gekennzeichnet zu sein, daß das Problem der Basisideologie gleichsam 'unterlaufen' ist:

Für jede Theorie, die den Anspruch erhebt, Kritische Theorie zu sein, gilt m.E., daß sie sich allererst als Kritik an bestehenden Positionen/Zuständen zu konstituieren hat. Der Anspruch auf praktische Folgenhaftigkeit ist ihr inhärent. Erst bei Einlösung dieses Anspruchs kann sie, dem eigenen Programm gemäß, 'etwas Ähnliches' wie eine eigenständige Position sein. Die Bedeutung des Wortes (theoretische) Position hat sich dann allerdings geändert: Praktisch gewordener Marxismus etwa braucht sich nicht f o r m a l - w i s s e n - s c h a f t s t h e o r e t i s c h i s o l i e r t e n Wahrheitsproblemen zu stellen. (Das sagt natürlich nichts gegen die Frage nach Wahrheits- oder Gültigkeitsansprüchen, sondern nur etwas gegen die Form, in der sie gestellt ist. - Als Beispiel: Diskussionen über die wissenschaftliche Begründbarkeit wirtschaftspolitischer Handlungsempfehlungen durch bürgerliche Wirtschaftsforschungsinstitute werden sicherlich in interessierten sozialistischen Kreisen in der Bundesrepublik anders

geführt als in Bildungsveranstaltungen der KPI.)

Aufgrund bestimmter historischer Entwicklungen besteht für die Bundesrepublik der Marxismus nicht als 'Position' in o.a. kritischem Sinn, wohl aber als Position in der Form der Existenz der Sowjetunion samt der theoretischen und ideologischen Folgen. Damit ist - in dem gedachten Dreieck Bundesrepublik, Sowjetunion, Marxsche Theorie - die Theorie von ihrem Praktisch-Werden getrennt, gemäß obigen Überlegungen über den Charakter Kritischer Theorie ist sie von sich selbst getrennt, sie ist zerrissen. M.a.W.: Die Marxsche Theorie ist zu einer Position geworden, die ihrem eigenen Anspruch nicht entspricht. (Zur Klärung: D a s sagt über die Verhältnisse in der Sowjetunion, über die Frage, ob die Marxsche Theorie dort noch praktischen Charakter besitze, n i c h t s aus.) Worauf ich hier abziele, ist das Zerreißen und Verteilen von Theorie und entsprechender Praxis - denn immerhin bezieht sich z.B. die Gewerkschaftsarbeit hier auf soziale Kämpfe, in welcher Form und unter welchen Benennungen auch immer - auf verschiedene Länder. Hier findet Praxis statt, zu der Marx etwas zu sagen hätte und gesagt hat. Kampf gegen Arbeitslosigkeit ist Klassenkampf. Bruchstücke der Theorie werden reaktiviert, manchmal entsteht Solidarität mit ausländischen Kollegen, der Zusammenhang etwa zwischen "Gastarbeiter", "Frauenarbeit in der Industrie", "industrielle Reservearmee" wird geahnt, zehnjährigen Kindern erscheint das Zerreißen von Familien - weil sie "Gastarbeiter" heißen - unter moralischem Gesichtspunkt als Problem, der analytische Gesichtspunkt ist offiziellerweise ausgeklammert. Die Theorie, die Erklärungspotenz besäße, ist ausgelagert. Die Lagermeister behaupten bekanntlich, sie sei veraltet - darüber läßt

sich streiten, aber um einen Kathederstreit geht es hier nicht.

Die Möglichkeit der Aneignung ist das Problem, die Zerrissenheit von Theorie und Praxis. Ebenso wie die Verhältnisse in der Sowjetunion h i e r (an dieser Stelle der Untersuchung) nicht diskutiert werden müssen, braucht i n d i e s e m Z u s a m m e n h a n g (!) nicht einmal nach den o. g. 'bestimmten historischen Entwicklungen' in Deutschland gefragt werden. Ganz gleich, ob etwa die starke sozialistische Bewegung in den Westzonen nach dem Zusammenbruch des Faschismus durch bessere Einsicht ihrer Träger oder durch staatliche Repression - vom Verbot der auf demokratischem Weg beschlossenen Sozialisierungen in Hessen bis zum KPD-Verbot - zugrunde ging, ganz gleich, ob man sagen kann, die Arbeiterklasse habe sich d a m a l s in vollem Bewußtsein ihrer Situation von der bis dahin (natürlich nicht ungebrochen) gültigen Theorie abgewendet, damit auch das Problem der Basisideologie ad acta gelegt und sich als Konsumenten neudefiniert, h e u t e gilt dies nicht: Heute liegt die antikommunistische Bewußtseinsausrichtung v o r jedem Versuch der Erkenntnis der eigenen meist leidvollen Situation mit Hilfe relevanter - und das heißt hier: umfassender sozialkritischer - Kategorien.

Sicherlich hatte die prokapitalistische Wende der Gewerkschaften in der kurzen Geschichte der Bundesrepublik nicht nur mit der Ausrichtung der Führungsspitze zu tun - heute jedoch läßt sich feststellen, daß die in der Organisation als Organisation eingeschlossene Herrschaft nicht nur in Einzelfällen (und zunehmend) an der Basis entstehende radikale Ansätze niederhält. (Als ein Beispiel von vielen: etwa der Listenstreit bei den Betriebsratswahlen von Daimler Benz samt den vorausgehenden Diskussionen, in denen die Stichworte

Basisbewegung einerseits und bürokratische Verhärtung andererseits fielen)... Relativierung: Den als Beispiel gebrachten Fall kann ich hier nicht ausdiskutieren und es geht mir hier gar nicht um eine Kritik der Gewerkschaften anhand solcher besonderer Fälle. Sie lassen sich unter strategischen Gesichtspunkten möglicherweise auch - mit gutem Gewissen - anders beurteilen. Zum Allgemeinen also: Vermittelt über die Kritik an bestehenden sozialistischen Gesellschaften ist der Marxismus in der offiziellen Gewerkschaftspolitik tabuisiert. Die Diskussion findet allemal diesseits der Basisideologie statt. Das Problem wird, da offiziell nicht existent, gar nicht bearbeitet. Die Marxsche Theorie hat keine Chance, sich in der Aktion als Kritische Theorie im vollen Wortsinn zu entfalten. Das Problem der Basisideologie ist von der Arbeiterschaft(es sei denn von den Teilen und auch den Gruppierungen im DGB, die sich ausdrücklich auf Marx berufen) nicht etwa erkannt und überwunden, sondern gar nicht erst thematisiert. Das ehemalige Wirtschaftswunder hat den Kapitalismus nicht aufgehoben - zunehmend wird das heute wieder bewußt - und dementsprechend läßt sich die offizielle Gewerkschaftspolitik in der Bundesrepublik in dieser allgemeinen Frage als Rückschritt gegenüber schon erreichten Erkenntnissen sowohl in der Geschichte als auch in anderen Ländern kennzeichnen.

Selbstverständlich sind bürokratische Entwicklungen in der Sowjetunion, die möglicherweise überhaupt grundlegend waren für den Aufbau dieser Gesellschaft (vgl. Dutschke, 1974), von Marxisten zu kritisieren, aber der DGB ist nicht d i e s e r Kritiker. Seine offizielle Kritik richtet sich nicht auf Erfüllung der Theorie, sondern auf ihre Zerstörung. Die Erfahrungen mit der Sowjetunion sprechen nicht mit Notwendigkeit gegen die frühere Erkenntnis, daß die inhaltliche Er-

füllung der Demokratie im Sozialismus liege. Insofern ist die DGB-Politik als integrationistisch und nicht als demokratiekonstituierend kennzeichenbar. Der Rahmen für das demokratische Interesse ist vorgegeben und stranguliert dieses. Welcher Gewerkschafter macht sich für den Abbau der Rüstung stark - angesichts der bedrohten Arbeitsplätze? Was ist mit der demokratisch bestimmten Gesellschaftsentwicklung angesichts der seit vielen Jahren qua technologischer Planung von den Energie-Konzernen gebauten Einbahnstraße Atomwirtschaft und der h e u t e tatsächlich bestehenden Arbeitslosigkeit und Alternativelosigkeit? Ich erspare mir die nächsten ...zig Beispiele. Die Frage ist, wieviele der sich ansammelnden Probleme die These vom Optimalcharakter dieses Systems überhaupt aushalten kann, oder z. B., wieweit rechts diejenige gewerkschaftliche Äußerung oder Forderung angesiedelt sein kann, bei der sich der DGB immer noch als sozialistisch beschimpfen läßt und zurückweicht. Unter der These vom Optimalcharakter des Systems (ja, sogar von erreichbaren Idealzuständen innerhalb des vorgegebenen Rahmens - in der Forderung etwa nach g e r e c h t e r Einkommensverteilung) werden zunehmend originär gewerkschaftliche Probleme unbearbeitbar.

Zu 2: Trifft diese Einschätzung zu, so läßt sich die Frage nach der Bedeutung von Basisideologie in Analogie zur Problematik individuellen Positionswechsels bzw. wissenschaftleitender Paradigmata behandeln. Auf individueller Ebene stellt ein Positionenwechsel eine Identitätskrise dar und ist mit großer psychischer Belastung verbunden. Positonswechsel ist nicht in der Weise denkbar, daß einfach ein komplettes Weltbild gegen ein anderes ausgetauscht würde. Da 'die Position' - entgegen allen denkbaren anderslautenden Be-

teuerungen - nicht in einem allgemeinen Satz ausdrückbar ist, bliebe ihre per Vorzeichenwechsel entstandene Alternative l e e r . D.h. jedes einzelne Problem, jede einzelne Information muß auf ihre Subsumierbarkeit unter 'die neue Position' hin bearbeitet und möglicherweise uminterpretiert werden, um diese allererst wirklich zu konstituieren.

Mich interessiert nun hinsichtlich der Frage nach der Wirksamkeit von Basisideologie nicht das einzelne Individuum. Die Vermutung ist wohl auch nicht strittig, daß die hier eingeführte Kategorie des Positionenwechsels zu formal ist, um damit das Problem der Konstitution von Klassenbewußtsein überhaupt bearbeiten zu können. Dieses Problem steht in dieser allgemeinen Form hier allerdings auch nicht an. Von Interesse ist hier die spezifische Situation, die gekennzeichnet ist durch ein verkümmertes und verdrehtes Bewußtsein von der Marx'schen Theorie, ein unzweifelhaft manipuliertes Bild von der Sowjetunion (soll ich nochmals dazuschreiben: "bei aller berechtigten Kritik"?), Verschüttung der eigenen Klassengeschichte und teilweise immer noch fort-dauerndes, hoffendes Starren auf das, was einmal Wirtschaftswunder genannt wurde - dies alles bei starker Orientierung auf die Gewerkschaften, die einerseits eindeutig Arbeiterorganisationen sind, andererseits über die bizarre heutige Situation kaum hinausweisen. Von Interesse ist damit die Position der Gewerkschaften als Angelpunkt. (als Beispiele: Hinsichtlich des Problems der Systemintegration spielt die gewerkschaftliche Entscheidung für Kernenergie sicherlich eine zentrale Rolle. Diese Entscheidung ist, so vermute ich, tödlich für die Tendenzen der Bürgerinitiativen, systemkritischen Charakter anzunehmen. - Andererseits scheinen mir auch die aus direkt ökonomischen Bedingungen sich entwickelnden Neuansätze zur Konstitution von Klassenbewußtsein (als Reaktionen auf direkt erfahrene

Folgen von Krisenerscheinungen) nicht in der Lage zu sein, Veränderungspotential zu entwickeln, solange sie nicht über die Gewerkschaften als Organisation verallgemeinert werden.)

Das Problem, das bei individuellem Positionenwechsel als Identitätsproblem auftritt, hat hinsichtlich der Gewerkschaften die Form der Destabilisierung der Organisation. Umorientierung ist nicht durch ein starkes Wort des Vorsitzenden möglich, sondern - jetzt bezogen auf wertende Aussagen - das **Z u s a m m e n - s p i e l** aller Kompetenzen zur auf verschiedenen Allgemeinheitsebenen immer wieder notwendigen Interpretation allgemeiner Wertaussagen im Hinblick auf verschieden allgemeine/besondere Fälle müßte insgesamt neu organisiert werden.

Wie beinahe jedem Ding lassen sich auch diesem zwei Seiten abgewinnen, die man als 'eher subjektive' einerseits und 'eher objektive' andererseits bezeichnen kann. Die eher subjektive Seite betrifft hier die Organisation selbst. Fragen der Hierarchie, der Informationsselektion und -verteilung etc. wären zu bearbeiten. Die eher objektive Seite, das auch am Beispiel individuellen Positionenwechsels schon angesprochene Problem inhaltlicher, konkreter Ausfüllung einer Position, scheint mir hier wichtiger zu sein. Zur Veranschaulichung greife ich nochmals auf Kuhns Überlegungen über die paradigmatische Leitung des wissenschaftlichen (insbesondere naturwissenschaftlichen) Fortschritts zurück. (Dabei ist zu betonen, daß ich Kuhns Thesen einfach verwende, wie es mir paßt. Daher können sie nur zur Veranschaulichung, nicht jedoch zur Erklärung dienen. Kuhn sagt zu Problemen, wie ich sie hier behandle, nichts - die Thesen sind aus ihrem Zusammenhang gerissen, daher braucht ihre wissenschaftstheoretische Problematik hier auch nicht ausdiskutiert

zu werden. Vgl. Kuhn, 1972 und 1973, die Gesamtdiskussion in Lakatos/Musgrave (Hrsg.), 1974 und Stegmüller, 1974, zur Übertragbarkeit des Paradigma-Konzepts aus der Naturwissenschaft in die Sozialwissenschaft - wobei es immer noch um Probleme der Theoriebildung geht und nicht, wie hier, um Probleme praktisch folgenreicher Bewußtseinspositionen - s. a. Ritsert/Rolshausen, 1971 u. Ritsert, 1973.)

Wissenschaftlicher Fortschritt geschieht nach Kuhn nicht als stetige, kumulative Wissensvermehrung. Vielmehr wechseln sich Phasen normaler Wissenschaft mit Phasen wissenschaftlicher Revolutionen ab. Kennzeichnend für die wissenschaftliche Revolution ist der Wechsel des die Wissenschaft leitenden Paradigmas. Die Paradigmata sind nicht ineinander übersetzbar, sie stellen nicht etwa das Produkt einer übergeordneten Methode dar. Das bedeutet, daß die neuen Auffassungen den älteren ganz unverbunden gegenüberstehen - sie sind kein aufbauender Wissenszuwachs. (Beispiele sind etwa der Wechsel zum Kopernikanischen System oder, in der Chemie, die Entdeckung des Sauerstoffs. - Zu betonen ist, daß es Revolutionen ganz unterschiedlicher Größenordnungen gibt.) Das hängt zusammen mit der Entstehungsweise wissenschaftlicher Revolutionen: Sie resultieren nicht etwa aus kontrollierten wissenschaftlichen Versuchen - etwa der Falsifikation einer Hypothese (Mißlungene Bestätigung betrachtet Kuhn nicht als Niederlage der Theorie, sondern des Forschers: die Theorie überlebt - erweitert durch Stützhypothesen), sondern stellen eine unvermittelte neue Betrachtungsweise dar, unter der diejenigen im Laufe der Zeit angehäuften und nicht gelösten wissenschaftlichen Probleme bearbeitet werden können, die die alte Auffassung nicht etwa zu Fall brachten, sondern einfach beiseite geschoben wurden. In dieser Unvermitteltheit liegt der Grund dafür, daß das neue Paradigma

sich nur allmählich, im Laufe des Aufbaus einer neuen Schule und des Aussterbens (im wörtlichen Sinne!) der Vertreter der alten Schule durchsetzt. Positiv gewendet, ist ein Paradigma - ich hebe hier nur auf dieses eine von mehreren Merkmalen ab (vgl. insbesondere Kuhn, 1969, (dt. 1972) - eine beispielhafte Problemlösungsleistung, die Hinweise für die Behandlung weiterer Probleme gibt, im Rahmen einer Wissenschaftlergemeinschaft den Sinn von Modellen, Methoden, Regelverwendungen, die Weise des Umgang mit Meßinstrumenten etc. festlegt und durch die wissenschaftliche Sozialisation der dieser Gemeinschaft Angehörigen stabilisiert wird. Daraufhin erst kann die normale Forschung, die fast die gesamte wissenschaftliche Tätigkeit - im 'vor-Kuhnschen' Sinne überhaupt die wissenschaftliche Tätigkeit - ausmacht, wieder einsetzen, Probleme entdecken und 'lösen', Theorien entfalten und verwerfen oder entgegen falsifikationstheoretischen Maximen durch Erweiterung beibehalten.

Diese Stelle, an der Popper sich (sogar doppelt) angegriffen fühlt, ist für meine Argumentation zentral: Gegen Poppers Einwurf, wissenschaftliche Revolution sei - wenn man überhaupt zugestehe, daß wissenschaftliche Entwicklung nicht stetig und kumulativ vor sich gehe - genau der Vorgang, auf den sein Falsifikationskonzept zutreffe, wendet Kuhn ein, daß genau dies nicht stimme: Popper beschäftige sich mit der Normalwissenschaft, 'der Wissenschaft' könnte man auch sagen, mit demjenigen, das als Wissenschaft existiert. Sein (Kuhns) Gegenstand hingegen existiere eigentlich gar nicht, nicht jedenfalls als Wissenschaft, nicht als methodologisch - insbesondere falsifikationstheoretisch - hinreichend erklärbares Phänomen, nicht als wirkliche Lösung von Problemen, sondern nur etwa als Hinweis auf ihre Lösungsmöglichkeit.

In Anlehnung an die deutsche Gestaltpsychologie nennt Kuhn den zentralen Vorgang im Verlauf einer wissenschaftlichen Revolution gestalt-switch, eine Veränderung des Weltbildes, wobei der Umfang von 'Welt' variabel ist. Die neue 'Gestalt' ist an dieser Stelle der wissenschaftlichen Revolution leer. (Neue) Wissenschaft hat - bis auf die eine beispielgebende Problemlösung, die aber von der (alten) Wissenschaft nicht anerkannt wird - noch gar nicht stattgefunden. Die (neue) Wissenschaft, das Lösen von Puzzles in Kuhns Terminologie, m u ß e r s t w i r k l i c h w e r d e n . Vorgezeichnet ist, neben den Hinweisen auf Problemlösungsmöglichkeiten, lediglich, welcher Art denkbare Fälle sein müssen, damit sie unter dem neuen Paradigma als Probleme bearbeitbar sind. In Hinsicht auf die Frage, wo Wissenschaft wirklich sei, greift Kuhn Popper also gar nicht an - im Gegenteil. Allerdings bezweifelt er, daß in dem jeweils gesetzten Rahmen sich wissenschaftlicher Fortschritt entwickle - die aus wissenschaftstheoretischen Überlegungen resultierende Methodologie jedenfalls bewirke dies nicht. Die eine Seite des Angriffes gegen Popper liegt somit offen, die andere liegt in dem Zweifel daran, daß Poppers Methodologie selbst für den Bereich der normal science deskriptiven und nicht vielmehr normativen Charakter habe.

Versucht man nun, das Problem von Bewußtseinsfortschritt (und zwar, wie oben begründet, in der Form, daß er sich am Verhalten der bestehenden Organisation der Arbeiterklasse zeigt und nicht nur als das Behaupten einer Theorie) in Analogie zu setzen zur obigen Strukturierung wissenschaftlichen Fortschritts, ergibt sich folgende Zuordnung: 1. Der Frage nach dem Diesseits oder Jenseits von Basisideologieentspricht die Frage nach

dem gestalt-switch. Diese 'Erkenntnisstelle' ist in beiden Fällen leer und insofern unwirklich. 2. Das Wirkliche ist im einen Fall die normale wissenschaftliche Tätigkeit, im anderen Fall das Gesamt der täglich anstehenden Probleme. Als Beispiel: Das Problem Rüstungsindustrie/Arbeitsplätze fordert - ob unter diesem oder jenem Weltbild - k o n k r e t e Planung, die a n d i e s e m F a l l geleistet werden muß, nur: dieses oder jenes Weltbild schließt jene oder diese Lösungsm ö g l i c h k e i t aus. Auch an diesem Beispiel wären denkbare Folgen unter pädagogischem Interesse konkretisierbar, etwa unter der Frage nach den unterschiedlichen Kommunikationsformen bei dieser oder jener Problemlösungsrichtung und unter der Frage nach dem jeweiligen Verhältnis von Kommunikationsform und möglichem handlungsleitenden Inhalt. Wird die Form hinsichtlich der Handlungsmöglichkeiten vielleicht selbst zum bestimmenden Inhalt? - 3. Bürgerliche Grundrechte sind in Analogie zur Methodologie betrachtbar. Wie die Methodologie vom gestalt-switch unberührt bleibt (dies sagt noch nichts darüber aus, ob sie wirksam ist oder nicht!), so auch die Grundrechte in ihrem abstrakten Charakter von der Überwindung der Basisideologie. Auch die Kennzeichnung der Methodologie (Es dürfte klar sein, daß hier die Rede von empiristischer Methodologie ist, von solcher also, die behauptet, von der Form der Probleme, auf die sie sich bezieht, unabhängig zu sein.) als normativer entgegen Poppers (u.a.) Behauptung ihres deskriptiven Charakters ist übertragbar. Wird die Methodologie als sowohl abstrakt wie auch als bloß normativ anerkannt,

wird ihr einerseits gegenüber dem weltbildbestimmenden Paradigma die leitende Funktion für wissenschaftlichen Fortschritt abgesprochen, kann sie andererseits erst dann als unerfüllte und unter gegebenen Bedingungen unerfüllbare **A u f g a b e** verstanden werden. Das bedeutet also nicht, die Ablehnung etwa des Prinzips intersubjektiver Überprüfbarkeit zu fordern, sondern die verschleiende Funktion aufzudecken, die es gegenüber der Wirklichkeit wissenschaftlicher Tätigkeit hat, wenn ihm deskriptiver Charakter hinsichtlich wissenschaftlicher Tätigkeit zugesprochen wird. - Die Grenze der Analogiebildungsmöglichkeit ist hier wohl erreicht. Die Methodologie wird ihre vermeintliche Unabhängigkeit aufgeben und ihren Bezug auf den Sinnrahmen (sei dieser als Paradigma, sei er als Produktionsverhältnisse und Verwendbarkeit wissenschaftlicher Ergebnisse auf gegebener Stufe der Produktivkraftentwicklung zu bezeichnen) akzeptieren müssen. Ob methodologische Maximen wie die der intersubjektiven Überprüfbarkeit dann allererst faktisch geltendes Prinzip (im umfassenden Sinne) werden oder ob das in anbetracht der ökonomischen Determinanten der big science nicht möglich ist, wage ich nicht zu prognostizieren, ebensowenig ob andererseits und als Alternative die Rücknahme menschenverachtender und nicht auf deren Praxis bezogener wissenschaftlicher Entwicklung denkbar ist (Veränderung der Arbeitsteilung, nicht deren Rücknahme zum Urzustand heißt dies) und damit einhergehend die Rücknahme der parallel verlaufenden Legitimationsveranstaltung in Form immer neuer Stufen der Metatheorie, so daß manche methodologischen Maximen sich dann als obsolet, als durch die naturwüchsige Arbeitsteilung erst erzeugte Scheinprobleme erwiesen und relativiert und ihres universellen Geltungsanspruchs entkleidet werden könnten. So oder so - praktische Bedeutung - gemeint als Bezug auf das Leben wirklicher Menschen, das nicht synchron geht mit dem, was Wissen-

schaftler aus anderen Gründen treiben - gewinnt die Methodologie erst, indem sie bei Ernstnahme ihres normativen Charakters zugleich ihren nur abstrakten und angeblich invarianten Status a u f g i b t .

Grundrechte haben einen ähnlich dubiosen Status für gesellschaftliches Leben wie die Methodologie für die Wissenschaft. Zunächst liegen sie auf einer anderen Ebene als das, was dem gestalt-switch anheimfallen könnte: Bekenntnisse pro oder contra Kapitalismus sind keine Grundrechte der bürgerlichen Gesellschaft, wohl aber z.B. die Meinungsfreiheit. Ebenso wie die methodologisch kodifizierten Werte wissenschaftlichen Handelns sind sie abstrakt gefaßt und sollen, da faktisch als schon je erfüllt gedacht, zugleich inhaltlich-konkret die Merkmale des gesellschaftlichen Lebens darstellen. Sie haben normativen Charakter, werden jedoch als Deskriptionen vorgestellt. Der normative Charakter taucht nicht mehr als zu erfüllender Anspruch auf: 'Die Bundesrepublik ist der freieste Staat - auch hinsichtlich der Meinungsfreiheit -, den es je auf deutschem Boden gab.' Punkt! Zugestanden, Beispiele gegen diese Äußerung, auch gewichtige Beispiele lassen sich nennen! Ich spreche hier nur auf die allgemeine Tendenz an. (Meinungsfreiheit besteht - jeder darf eine Bildzeitung in Springers Auflagenhöhe herausgeben. Mal wettern Studenten gegen Springer - aber das sind Radaubröder und Kommunisten und daher sowieso gegen die Meinungsfreiheit. Mal analysiert Herr Küchenhoff diese Äußerungsform der Meinungsfreiheit - wer hat ihn gelesen? Mal tut's Herr Wallraff - aber wie: pfui! - wer hat seinen Film gesendet?!) Zugegeben, die genannte Äußerung besagt nicht explizit, daß die Bundesrepublik der freiest denkbare Staat überhaupt sei, aber: sie wendet sich gerade gegen diejenigen, die mehr fordern.

Den Anspruch, den nach Kuhn die Methodologie nicht erfüllt, erfüllen - auf ihrem Gebiet - auch die bürgerlichen Grundrechte nicht. Sie sind nicht das Bestimmende des gesellschaftlichen Lebens. Wird dies anerkannt - das wäre ein 'gesellschaftlicher gestalt-switch' im genannten Sinne - wird ihr Charakter als zu erfüllender Anspruch ernstgenommen, können sie ihren formalen, gegenüber gesellschaftlichen Bedingungen angeblich invarianten Charakter verlieren und, indem sie sich auf diese Bedingungen beziehen, tatsächlich inhaltlich werden.

Hier liegt das o. g. Ende der Möglichkeiten der Analogiebildung. Was aus grundlegenden wissenschaftlichen Werten unter anderen Bedingungen wird, weiß ich nicht. Was aus Grundrechten bei Überwindung der Basisideologie wird, ist angebbar: Es ist vollkommen unsinnig, bürgerliche Grundrechte und -freiheiten in ihrer formalen Kodifizierung abzulehnen, weil jede eigene Handlungsperspektive damit abgeschnitten wird - oder aber der Ablehnende müßte sich die Stelle der Überwindung von Basisideologie als Knall vorstellen, nach dem dann alles ganz anders und schon fertig wäre und zwar so, daß es mit dem heutigen Leben nichts mehr gemein hat, ja in heutigen Kategorien nichts denkbar wäre - eine marxistische Vorstellung?

Es geht mir nicht um die Frage, ob aus marxistischer Perspektive bürgerliche Grundrechte anerkannt werden sollen, sondern darum, ob es überhaupt möglich ist, sie nicht anzuerkennen. Ist das nicht möglich, so ist die erste Frage hinfällig. Vorausgesetzt ist allerdings die oben gegebene Kennzeichnung des Punktes der Überwindung der Basisideologie als 'Leerstelle'. (Nun g i b t es Gruppierungen, die sowohl diesen Leerstellencharakter bestreiten - denn sie haben ja ein Programm und die Theorie und ein existierendes Vorbild -, als auch das Festhalten etwa an der bürgerlichen Meinungsfrei-

heit ablehnen würden. Ist dort der Marxismus keine p r a k t i s c h e Theorie - im gleich nochmal zu verdeutlichenden Sinne? Was t u t denn diese Partei außer dem Verfassen von Programmen und dem Herausgeben einer Tageszeitung? Ach so, Auseinandersetzungen finden natürlich statt, innerhalb und außerhalb der Partei, praktisch politische Arbeit ebenfalls; Meinungsfreiheit ist insofern vorausgesetzt - proletarische! Was ist dann mit der 'Leerstelle' bezüglich jedes potentiellen Genossen? Besteht sie nicht doch für ihn und damit auch für die Partei, die ihn ja aufnehmen will? Wird sie nicht handelnd gefüllt? Die Teilnahme an politischer und arbeitsplatzbezogener Diskussion kann für den bisherigen Konsumbürger schon dieses Handeln sein. Diskussion als Handeln? - das könnte als etwas mager betrachtet werden, ist es aber nicht - bezogen auf das, was der Konsumbürger sonst tut. (Diese Einschätzung zeigt andererseits, wie heruntergekommen wir in dieser Hinsicht sind.) Oder: Hat der neue Genosse vielleicht doch Angst - Gruppenzwang und so - paßt sich an, wagt nicht, für Biermann einzutreten, weil er dann rausgeschmissen werden könnte - autoritäre Strukturen innerhalb der Partei?, eine Ebene höher angesiedelt als auf der des täglichen politischen Handelns? Zwang zur Orientierung an dem bestehenden Vorbild - obwohl die Verhältnisse sich nicht decken?

Die Inkongruenz der Verhältnisse führt zurück zur Ausgangsfrage. Vorher indes: Wie immer die Einschätzung der DKP ausfällt - wie üblich in dieser Untersuchung kann ich dazu keine Entscheidung fällen -, das Problem besteht, die Möglichkeit des (erneuten?) Verkommens der Marxschen Theorie zur Legitimationswissenschaft darf nicht aus dem Auge verloren werden. Allerdings halte ich die Gefahr auch im ungünstigen Falle für gering: Sozialismus in der BRD wird sich, wenn überhaupt, aus europäischen Traditionen entwickeln, nicht aus denen der Sowjetunion und der DDR.)

Was geschähe z.B. mit der Meinungsfreiheit infolge der Ausfüllung der 'Leerstelle' in eine bestimmte Richtung - z.B. in Richtung auf die Frage nach dem längerfristigen Verhältnis von Arbeitsplätzen/Rationalisierung/Energieeinsatz/Atomenergie/Ökologie? Unterstellt ist also eine Haltung des DGB, die der gegenwärtigen in dieser Frage entgegengesetzt ist. Es könnte (und ich nehme an, daß dies wirklich würde, weil es bei den wenigen großen Streiks, die über unmittelbar ökonomische Fragen hinausgingen, der Fall war, z.B. bei dem Streik um den Manteltarif in Nordwürttemberg/Nordbaden) eine problembezogene und von den Betroffenen kontrollierte Öffentlichkeit entstehen, so wie es heute auch im Bereich der Bürgerinitiativen der Fall ist. Das Entstehen solcher Öffentlichkeit hätte mindestens zwei Folgen: Einerseits impliziert sie die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von naturwissenschaftlichen, ökonomischen und politischen Aussagen unter dem Interesse des Betroffenen und setzt zugleich diese Auseinandersetzung als Notwendigkeit voraus. Diese Auseinandersetzung unter eigenem Interesse forderte viel weitergehende intellektuelle Aneignung der Problematik als sie von dem üblichen Informationskonsumenten gefordert ist (ich rückerinnere : v o r a u s - g e s e t z t ist die Erweiterung der Bestimmung des eigenen Interesses über das Merkmal des individuellen Einkommens hinaus) und ermächtigte damit zu aktiver Teilnahme an der neuen Kommunikationsweise. Mögliche Resultate auf der einen Seite also: Vermehrtes s y s t e - m a t i s c h e s Wissen, Fähigkeit und Bereitschaft zu sach- und interessegebundener Argumentation und, darin impliziert, die Möglichkeit politischer Aktion - p r a k t i s c h e Meinungsfreiheit. Dies wäre der Vorgang, in dem das Recht auf Meinungsfreiheit inhaltlich würde. Die zweite Folge bezöge sich auf seinen Charakter als Anspruch, auf die Erkenntnis des ideolo-

gischen Gehalts der Behauptung, daß es, so abstrakt wie es kodifiziert ist, schon erfülle, was es vorstellt, auf die Erkenntnis, daß die inhaltliche Ausfaltung, die es bei uns üblicherweise hat, den abstrakten Charakter zu seinem Wesentlichen mache - jedoch nicht unumstößlich, die Situation, die die Erkenntnis ermöglicht, hat für ihren alternativen Bereich den Schein der Notwendigkeit ja schon aufgehoben. Das ist der wichtigste Punkt: An dieser Stelle können Erkenntnis und Handlung eins werden. Konkreter: In der unterstellten Situation erschiene die Macht der Bildzeitung (stellvertretend) zum ersten Mal als feindliche Macht und zugleich als bestimmte inhaltliche Ausprägung von Meinungsfreiheit, zu der es dann - mindestens in Ansätzen - eine praktische Alternative gäbe. Ist diese praktische Alternative einmal etabliert, als praktische Überwindung des formalen Charakters des bürgerlichen Rechts - wer will es dann in die bürgerliche Form zurückführen, das einmal gewonnene Leben wieder aussaugen, denn, das ist zu bedenken, mit der Selbstgestaltung von Meinungsfreiheit nehmen diejenigen, die sie praktisch wenden, ja zugleich auch das Recht in Anspruch, dieses Wort Meinungsfreiheit selbst zu interpretieren.

In einer bestehenden antikapitalistischen Bewegung ist die Entscheidung pro oder contra bürgerliches Grundrecht der Meinungsfreiheit hinfällig. In dieser extremen Formulierung betrifft die Frage ein intellektuelles Scheinproblem, das in der BRD allerdings besonders guten Nährboden findet. Zur systematischen Untersuchung des hier nur Angerissenen müßte z.B. die Situation in Italien analysiert werden, die dadurch gekennzeichnet ist, daß einerseits die KPI als revisionistische Partei kritisiert wird, andererseits aber in ihrem Rahmen eine unbestreitbar starke Basisbewegung existiert. Die grundlegende Frage lautet dann, wie im Spannungsfeld von aktiver Basis, Parteiorgani-

tion und Parteiführung Konflikte ausgetragen und gelöst werden, wenn die Partei insgesamt staatliche Ordnungsfunktion wahrnimmt.

Ich will zum Abschluß des Versuchs, Kuhns Paradigma-Modell für die Beleuchtung des Basisideologie-Problems zu benutzen, zwei Hinweise geben.

1.) Die einführend betonte Beliebigkeit der Übertragung kann relativiert werden: Die Distanz zwischen Wissenschaftsfortschritt und p r a k t i s c h folgenreichem Bewußtseinsfortschritt läßt sich verkleinern, wenn das Paradigma-Modell auf den Marxismus als Theorie übertragen wird, wie etwa bei Ritsert und Ritsert/Rolshausen (a. a. O.), denn diese Theorie entfaltet sich ja ihrem Anspruch nach in Praxis. Da sie es real nicht immer tut, bin ich den anderen Weg gegangen und habe das Problem gleichsam kurzgeschlossen. Es ist jedoch offenbar, daß die Probleme der Theoriebildung auch auf diesem Weg mit Notwendigkeit wieder einfließen.

2.) Rückführend werfe ich einen Blick auf ein aktuelles Beispiel, und zwar stärker hinsichtlich der bestehenden Situation als der denkbaren alternativen Ausprägung: Z.Zt. ist zunehmend die Rede von sogenannter Überqualifikation. Die eine Folge wird die weitgehende Rücknahme des expandierten Bildungsrechts ein. Die Rede von Chancengleichheit für und durch Bildung k a n n als Ideologie offenbar werden, muß es aber nicht - vermutlich wird sie eher als Irrtum über Naturverhältnisse eingestuft werden. Auf den entgegengesetzten Effekt kommt es mir hier an, auf die 'Lösungsmöglichkeit' für das Problem dennoch bestehenden 'Akademikerüberhangs'. (Auf die Alternative, Ausbildung zu Bildung, die fachliche 'Überqualifikation' zur beruflich-politischen Qualifikation zu machen, will ich hier nicht eingehen.) Als Lösung wird die Akademisierung weiterer Berufe angeboten, derjenige der Krankengymnastin bei-

spielsweise. Mir wird deutlicher, was Illichs Institutionalisierung bedeutet. Probleme, die Menschen und ihre Arbeitsbedingungen betreffen, werden nicht gelöst, sondern auf Fachleute verschoben. Sie werden neukonstituiert als 'Fachleuteprobleme'. Heute gibt es das Bewußtsein von Arbeitsbedingungen, die Körper und Psyche zerstören. Die Möglichkeit ist nicht völlig verschüttet, sie als gesellschaftliche Bedingungen zu begreifen. Gibt es aber die akademisierten Krankengymnastinnen, so wie heute die Zahnärzte, ist eine Stelle möglicher Bewußtwerdung verschüttet: Das Kreuz schmerzt von acht Stunden Registrierkasse oder Buchungsautomat - man geht zur Krankengymnastin. Das wird ein und dasselbe - kein Problem mehr. (Vielleicht gibt es dafür zusätzliche Freizeit.) Für jedes Bedürfnis, jedes Problem gibt es ein "Verfahren" (Illich), Selbsttätigkeit ist nicht gefragt. Die Möglichkeit, sich auf sein Problem als bearbeitbares zu beziehen, ist geschrumpft. Die Produktion ist der einzige fixe Bezugspunkt, sie "... wird zum sinnlosen Zwang, zur Erzeugung des Unfugs, zur Verkrüppelung der Bedürfnisse, zur Neurose. Sie wird irrational, Rotation in der Zelle, sie wird pervers." (Heydorn, 1972, S. 36)

Betrifft diese Zustandsbeschreibung auch die Schule? Ausbildung als Rotation in der Zelle, die Schule als Ausdruck der "... Notwendigkeit einer überdimensionalen Bewahranstalt" (a. a. O., S. 100), die "die Möglichkeit (zeigt), Institution als Herrschaftsverfassung absterben zu lassen, Bildung unmittelbar in den gesellschaftlichen Prozess einzubeziehen..." (ebd.)? Heydorns Aussicht erscheint verfrüht - aber sie ist seit 1972 realistischer geworden. Mit den fehlenden Berufsaussichten erzeugt das System selbst Störfaktoren, die als Ansatzpunkte für Kritik denkbar sind. Sie müssen es nicht werden - natürlich. Ob es eine Illusion dar-

stellt, davon überhaupt zu reden, werde ich anhand der Fortführung der Kritik am AK-Test darzustellen versuchen.

7.4. Zwischenbemerkung

Ich rekapituliere: Die Diskussion der Problematik der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich richtete sich zunächst gegen die Analyse der AK-Fraktion: Einerseits um die Möglichkeit von Handlungsperspektiven zu retten - denn diese ergaben sich aus der Analyse der AK ja nicht -, andererseits um deren Notwendigkeit zu begründen - im Gegensatz zum beschwörerischen Starren auf die 'gesellschaftlichen Potenzen', die in der allgemeinen Ausbildung im Kapitalismus entwickelt werden. Ich werde auch des weiteren die Möglichkeit und Notwendigkeit von Handlungsperspektiven im Reproduktionsbereich behaupten - zugleich aber an der Annahme ihrer Impotenz für grundlegende gesellschaftliche Veränderung festhalten. Das Resultat kann man als Bereitschaft zum 'Handeln in Wartestellung' bezeichnen - in Wartestellung bezüglich des weitreichenden Sinns. Eine ungeschützte Position ist das, leicht sowohl als relativistisch wie auch als illusionistisch kritisierbar. Das liegt an der Ungesicherheit des Argumentationsbodens, der Inbeziehungsetzung von Grundgedanken der Marxschen Theorie und den Äußerungen heutigen Lebens, die wir täglich erfahren. Eine unbezweifelbare logische Kontinuität von den Grundaussagen der Theorie hin zu den vielfältigen Alltagsphänomenen, Ableitbarkeit in diesem Sinne, gibt es nicht. Andererseits führt jedoch auch das sich Bescheiden mit einem der beiden Orientierungspunkte nicht weiter. Die Vorwürfe des Illusionismus respektive Relativismus wären dann, m. E. begründeter, zurückzugeben.

Anhand der Überlegungen zur Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich habe ich versucht, eine heute (wieder!) Gewicht gewinnende Erscheinung auf die Grund-

gedanken zu beziehen. Als Beispiel diene der Bereich Frauenbewegung/Geschlechtsrollenfixierung/Familie. Eine Bewegung besteht, die keine proletarische ist, aber immerhin eine gegen Herrschaft gewendete, gegen Herrschaft, die mit den Klassenverhältnissen durchaus zusammenhängt. Sie läßt sich ignorieren, weil sie nicht in die bruchlose Ableitung paßt. Als illusionistisch kann das bezeichnet werden, weil in der Folge dieses Ignorierens die eigene Aktivität sich lediglich auf die schöne Theorie als Ersatz für proletarische Bewegung bezieht, als illusionistisch zudem in dem weiteren Sinn des Unterschätzens der Abhängigkeit eigenen Handelns und Bewußtseins von den gesellschaftlichen Bedingungen. Darauf sollte meine Betonung der tiefgehenden Folgen der Trennung von Produktion und Reproduktion weisen. (Unbeabsichtigt habe ich dazu später ein Beispiel gebracht, das das Problem, wie es sich mir darstellt, gut trifft: die Umdeutung von Menschenproblemen zu Fachleuteproblemen am Beispiel der Akademisierung, die damit implizierte Veränderung der Welt - die dann einfach so existiert, hinter deren Existenz das Bewußtsein nicht einfach zurückgehen kann. Derartiger Rückgang wäre nicht minder akrobatisch als die Vorstellung zukünftiger besserer Verhältnisse. Der Begriff der Utopie braucht nicht mit Notwendigkeit der Zukunft vorbehalten zu sein.)

Eine Alternative zum Ignorieren bestehender Bewegungen besteht darin, sich nur auf diese zu beziehen. Sie ist, meine ich, historisch als Irrweg ausgewiesen und insofern ebenso illusionär. Sie verschärft sich in der relativistischen Haltung, die als Handlungsmöglichkeit nimmt, was sich gerade anbietet ungeachtet des vorgegebenen Rahmens - nach dem Sinn wird nicht mehr gefragt, die Theorie liegt zu weit weg, erscheint als Illusion, die eigene Position dagegen als realistisch. Aber ohne Sinnbezug geht's nicht. Unter der Hand setzt sich der systemimmanente Sinn durch - das Anpassungsangebot ist groß.

Der Begriff Arbeiterklasse erscheint selbst als Fetisch. "Man macht sich ja lächerlich, angesichts der Situation, wenn man davon spricht." Dann folgt der Hinweis auf die materielle Situation, der Vergleich mit der DDR, das Sich-Arrangieren. Das kann eine Form des Sich-Aufgebens sein - je nachdem, welches Erklärungsraster überwiegt.

Der Exkurs über Basisideologie soll ein verwendbares Erklärungsraster darstellen, das anscheinend völlig Disparates miteinander verklammert. Ich behaupte den fortbestehenden Sinn des Sprechens von Basisideologie, damit den Sinn des Festhaltens an Marxschen Erkenntnissen.

Unter den angegebenen Bedingungen kann dies nicht theorieimmanent geschehen. Daher der Rekurs auf personale Identität und auf das Paradigma-Modell. Das Verfahren ist dasselbe wie bei der Argumentation gegen die AK anhand der Diskussion von Produktion und Reproduktion - nur zur anderen Seite, einer zweiten Argumentationsfront hingewendet: Der Begriff wird auf heute bestehende und verstehbare Erscheinungen bezogen und es werden Gründe angegeben, die deren Subsumierbarkeit unter den Begriff plausibel machen. Waren diese Erscheinungen in einem Fall die Existenz nichtproletarischer Widerstandsbewegung einerseits, die Ohnmacht der Kritik angesichts der einfachen materiellen Existenz von Bewußtseinsdeterminanten andererseits, so waren es im anderen Fall einerseits die systemstützenden Ideologien, die die Potenz besitzen, das Basisideologieproblem zu unterlaufen, andererseits die Akkumulation immer weniger lösbarer Probleme (etwa für den DGB) unter der Bedingung, daß auf höchster Ebene die Grundzüge des kapitalistischen Systems nicht angegriffen werden.

Vielleicht ist explizit nochmal auf zweierlei hinzuweisen, das implizit den Exkurs durchzog. 1. Die Beschreibungen denkbarer Folgen der praktischen Überwindung der Basisideologie stellen selbstverständlich keine Prognosen dar. Ich habe also nicht mit dem Begriff gearbeitet, sondern lediglich über ihn verhandelt. Allerdings wäre es ein

unsinniges Verfahren gewesen, ihn von einer angeblich nur analytischen Position her zu betrachten. Die gibt es nicht. Das Einfließen inhaltlicher Implikate ist unvermeidbar - in beiden Fällen. I m G r u n d e ist es nicht möglich, überhaupt über diesen Begriff zu sprechen, wenn er nicht schon je akzeptiert ist oder zumindest vorgängig die Bereitschaft besteht, ihn zu akzeptieren. Dies wiederum liegt daran, daß er sich direkt auf die "Kernstruktur" des kapitalistischen Systems (Ritsert) bezieht - er hat paradigmatischen Charakter. (In anderer Form tauchte dasselbe Problem schon mehrfach auf: z.B. als Unfähigkeit immer abstrakterer wissenschaftstheoretischer Erörterung, Entscheidbarkeit in grundlegenden Fragen zu konstituieren; z.B. als Unmöglichkeit, letztlich ein positives Bild von der Möglichkeit des Sozialismus zu gewinnen (s.o. die Bemerkungen zu Cuba), wenn nicht die Problematisierung von selbst erfahrenen/erfahrbaren Problemen/Widersprüchen ausgeht und diese unter praktischem Interesse entfaltet, wenn der Ausgangspunkt stattdessen in der abstrakten Betrachtung einzelner Aspekte liegt - bei zeitweiser Ausblendung eigener abstrakter (!) Grundwertungen.)

2. Dementsprechend habe ich den Begriff verwendet wie "Basisideologie und ihre Folgen". Das bedeutet, daß es unsinnig ist, den Begriff sich nur auf den direkten Tausch von Arbeitskraft und Kapital beziehen zu lassen. I n d e r Form ist er nicht erschöpft. Man kann m.E. ebenso die Folgen i n den Begriff einschließen. Der Begriff wird dann ausgefaltet, aufgegliedert. Es ist gleichgültig, ein begriffliches Spiel, scheint mir, ob man von heutigen ökologischen Problemen etwa als Folgen oder Ausprägungen des Kapitalverhältnisses spricht.

Eine andere Sache ist die, daß auch bei der weiten Fassung des Begriffs wieder die DDR für den Einwand erhalten muß, hinsichtlich ökologischer Fragen z. B. Harich zitiert wird: Sicherlich, gerade die ökologischen Probleme betreffen Bestandsprobleme der Gattung, nicht nur der Klasse, aber das ändert doch nichts an ihrer Herkunft. Gegen die Darstellung des gut begründbaren Zusammenhangs der spezifischen ökonomischen Form der Weltaneignung und deren ökologischer Zerstörung und das denkbare Zugeständnis, daß dieses Verhältnis auch in der DDR (mehr oder weniger) gelten mag, müßte der ehrliche Kritiker doch ebenso gut begründet die Darstellung der *Naturnotwendigkeit* ökologischer Zerstörung sehen. Das kann aus einfachsten gesellschaftstheoretischen Gründen nicht gelingen. Als Alternative bleibt dann die Möglichkeit von DDR-Kritik, aus der nichts für die kapitalistische Weise der Weltaneignung folgt. Dies hält die Möglichkeit, sich auf die eigenen spezifischen Probleme zu beziehen, offen. Insofern ist selbst von dem konservativen DDR-Kritiker möglicherweise mehr zu erwarten als von dem liberalen Vertreter des Industriegesellschaft-Arguments, dem sich bestehende Probleme nicht mehr als grundlegend bearbeitbar darstellen. Der Auffassung, man müsse die DDR aus dem Spiel lassen, läßt sich argumentativ keine Geltung verschaffen. Es ist ein und dieselbe Situation, in der sie aus dem Spiel ist, weil man sich wirklich und praktisch auf sein Problem bezieht und in der, aus demselben Grund, die Verwendung des Begriffes Basisideologie in seiner weiten Bedeutung als sinnvoll erscheinen kann.

Der Exkurs über Basisideologie soll den Sinn des Festhaltens an Marxschen Kategorien begründen und stützt damit auch die Position der AK im allgemeinen

n e n . Die Stellungnahme zu den Folgen der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich kritisiert die AK Position i m B e s o n d e r e n . Bleibt man bei den (recht beliebig gegebenen) Beispielen, ist Schule zwischen Straßenverkehr und Familie einzuordnen. Das ist allerdings relativ belanglos. Der wichtigere Aspekt ist der, daß auch für Schule gilt, daß die besondere Form der Bindung an die Produktion, Isolierung als diese Form, reale Möglichkeit der Gestaltung dieses Reproduktionsbereiches darstellt - die Stelle der Handlungsperspektive, Bildungspolitik, die mindestens in den Köpfen der Reformer, wahrhaftig als Reformpolitik gedacht ist, ist dadurch - mindestens als Begriff - möglich. Ihr vertraue ich nicht - die Gründe dafür sind zu überwältigend. Aber selbst dies wird noch zu relativieren sein.

Wie sind die anderen, konkret auf Schulen bezogenen Stellungnahmen der AK nach den hier angestellten Überlegungen zu beurteilen?

7.5. Schule und Widersprüchlichkeit

Aus der Situation, daß Produktions- und Reproduktionsbereich im Kapitalismus notwendigerweise getrennt sind und die Ausbildung notwendigerweise von der Produktion isoliert ist, ergibt sich gemäß der Analyse durch die AK vollkommene Perspektivlosigkeit für jede auf die Schule bezogene Tätigkeit. Gemäß meiner Analyse lassen sich aus dieser Situation Perspektiven erschließen. Welche Unterschiede bestehen bei den gegensätzlichen Zugriffen?

Die Möglichkeit des unterschiedlichen Zugriffs scheint mir willensabhängig zu sein: Die AK will den inneren Zusammenhang des Systems darstellen, sie w i l l d a s System r i c h t i g e r k e n n e n . Die Folge: Trostlosigkeit! (Die m.E. ausschlaggebende Bedingung:

Die AK existiert in einer Welt, der universitären, in der es (angeblich) um Wahrheit geht. - Allerdings kenne ich vielleicht die Aktionszusammenhänge der AK nicht hinreichend.) Ich dagegen **w i l l**, unter der allgemeinen Annahme der Trostlosigkeit kritischer Praxis, **H a n d l u n g s p e r s p e k t i v e n ö f f n e n**. Die Folge: möglicherweise Konflikte mit den Wahrheits- bzw. Richtigkeitsansprüchen theoretischer Marx-Vertreter! (Die ausschlaggebende Bedingung in diesem Fall besteht in dem gegebenen Handlungszwang.)

Eine ähnliche Konstellation scheint vorzuliegen wie die, in die ich eingangs Mitters Position gestellt habe, verschärft allerdings, denn hier handelt es sich nicht nur um irgendeine Sichtweise, sondern um den Wahrheitsanspruch der Theorie. Ist Wahrheit relativ in Bezug auf den Willen? Sind beide Bezugspunkte einfach gegeneinander austauschbar? Nein. Auf die andere Folge der beiden Zugriffe ist hinzuweisen: Aus der AK-Analyse folgt ja zugleich auch die Blindheit gegenüber dem Problem, das ich in der Auseinandersetzung mit Szaniawski diskutiert habe. Den Schein der Natürlichkeit, den die Isolierung der Institution durch ihre Existenz annimmt, verliert sie nicht automatisch im Sozialismus. So oder so, hier oder dort ist daran zu arbeiten. Das folgt aus dem anderen Zugriff und entspricht dem Emanzipationsanspruch Marxscher Theorie im allgemeinen (Vgl. dazu auch nochmals Markerts Kritik an der Polytechnik in der DDR.), im Gegensatz zu der Blindheit diesem Problem gegenüber. Nun kann daran erinnert werden, daß sich meine Stellungnahme gegen Szaniawski nicht als absolut gültige ausweisen läßt. Es ging dort um die Frage des zugrunde zu legenden Menschenbildes einerseits und die Abhängigkeit der Entscheidung von materiellen Bedingungen andererseits. Eine Möglichkeit theoretischer Entscheidung sah ich

dort nicht - im Gegensatz zu Markert an der entsprechenden Stelle. Setzt sich in diesem Zusammenhang doch wieder die Austauschbarkeit von Wille und Wahrheit durch? - Das werde ich hier nicht ausdiskutieren. Vielleicht sollten solche Fragen lieber verdrängt werden - wie sie es in der Regel ja auch sind?

Ein weiteres Argument gegen den Zugriff durch die AK läßt sich nennen: Sie verstrickt sich in Widersprüche, spätestens an der Stelle, an der sie sich über den Charakter der pädagogischen Theorie ausläßt (s. u.).

Zunächst nur zu einer Ungereimtheit: An der am Anfang der Darstellung der AK-Analyse vorgestellten Stelle, an der diese sich gegen undialektische Betrachtung des Verhältnisses von Ausbildung und Kapital wendet, findet sich die Feststellung, daß die Unterstellung funktionaler Abhängigkeit "... im übrigen die Frage offen ließe, wer oder was dem Kapital die endgültige Zähmung des widerspenstigen Ausbildungssektors bisher verwehrte." (S. 70) Wie denn das? Wo ist denn die Widerspenstigkeit angesiedelt? Und wenn sie besteht, darf man sie nicht benutzen? Vielleicht weil schon vorher festgestellt wurde, daß die "Pädagogik... die Summe von positivistischen Einzeldisziplinen" ist? - Was bleibt zu tun? Mit Taten beschäftigt sich nur eine Bemerkung: es komme darauf an, wolle man Dialektiker bleiben, "... die spezifische Gesellschaftlichkeit dieses Bereichs (zu) e r k e n n e n" (S. 69, Hervorhebung von mir). Ja und?

Auf allgemeiner Analyseebene schon lassen sich - außer der diskutierten grundlegenden Problematik - Defizite aufzeigen. Die Formulierung, daß das Kapital seinem Begriff adäquat werde, wird deterministisch verwendet.

Aus ihr wird gefolgert, daß die Ausbildung nur als allgemeine und isolierte erfolgen könne und dies der Staat besorge. Empirische Betrachtung wird dadurch ausgeschlossen. Tatsächlich bildet das Kapital selbst aus, z. B. das gesamte mittlere und obere Management. Es scheut sich auch nicht, die Ausbildung mit Knebelverträgen zu koppeln. Gegen die Sklaverei hat es als Einzelkapital nichts einzuwenden. Es wäre auch nicht abwegig, dieses Wort hinsichtlich mancher Formen von Arbeitsverhältnissen etwa in Südamerika oder Südafrika zu verwenden. Das Einzelkapital hat kein Interesse, seinem Begriff adäquat zu werden. Wenn der Staat die Form ist, in der die Einzelkapitale überleben können, da er deren Selbstzerfleischung z. T. unterbindet, dann ist er zugleich auch die Form, in der die Sklaverei unterbunden wird - eine politische Dimension. Er ist die Instanz, die - nach der Durchsetzung durch die Arbeiterklasse - das Streikrecht garantiert. (Sicher, die Streikrechtsprechung ist de facto nicht progressiv - aber das ist nicht das p r i n z i p i e l l e Problem.)

Schule ist etwas anderes. Da agiert nicht die Arbeiterklasse. Aber wenn Ausbildung im Verwertungsprozeß zur Sklaverei führte, dann bedeutet isolierte Ausbildung eben nicht nur das Verwertbarmachen der Arbeitskraft, sondern auch die Verhinderung der Sklaverei, der Rückentwicklung, daß, vermittelt über die Kapitalinvestition im Individuum, dieses Selbst zu Kapital, zu Eigentum des Kapitalisten würde. Wird Schule über die Staatsfunktion erklärt, ist deren andere Seite auch auf diese zu beziehen, die "Widerspenstigkeit" des Ausbildungssektors nicht nur als das nicht vollständige Gelingen der Funktionalisierung zu sehen, sondern zugleich als aktive Widerspenstigkeit - und sei

es in Form r e a k t i o n ä r e r pädagogischer Theorien, als dem Kapital - ermöglicht durch den Staat, ermöglicht durch die Isolierung der Institution Universität - faktisch Entgegenstehendem. (Allerdings möchte ich mich nicht weiter zu deren 'progressivem Charakter' auslassen.)

Aufgrund des Niveaus des Verwertungsprozesses, der Stufe der Produktion relativen Mehrwerts, ist die Allgemeinheit der Ausbildung gefordert. Ja. - Und wie denn soll man das Kapital lesen, oder anderes, wenn man nicht lesen kann? Warum unternahm die Armee in Portugal die Alphabetisierungskampagnen? "Also doch", könnte Herr Burkhardt, der Illich- und Gintis-Kritiker sagen, der auf die Verallgemeinerung der Ausbildung als historische Tat des Kapitalismus hingewiesen hatte. Nein, so nicht; aus Lesenkönnen folgt nicht Emanzipation, und aus Lesenkönnen für das Funktionieren des Verwertungsprozesses erst recht nicht - wohl aber aus dieser Fähigkeit in Zusammenhang mit einer existierenden Aufklärungsbewegung. Müssen bestimmte Fähigkeiten als notwendige Bedingungen für die Produktion entwickelt werden, führt kein Weg daran vorbei, daß sie zugleich als notwendige (wenn auch nicht hinreichende) Bedingungen für Befreiung mitentwickelt werden. Allerdings sind sie dann auch handelnd aufzugreifen.

Ich werde mich nun nicht auf alle Elemente der 'einseitigen' Schulanalyse beziehen und auf deren andere Seite hinweisen. Das brächte, da es nur additiv ist, keine weitere systematische Absicherung. Stattdessen thematisiere ich einige zentrale Beispiele, in denen es sich, hinsichtlich der Widersprüchlichkeit oder "Widerspenstigkeit" des Bildungssektors, angeblich immer n u r um die systematische Unfähigkeit des Staates

handle, diese reibungslos zu lösen. Die Kritik richtet sich also nicht auf die systematischen Gründe - dies geht aus meiner eigenen Darstellung der Folgen der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereich hervor -, sondern auf die einseitige Betrachtung. Hinzu-
zufügen ist jedoch, daß auf einer noch spezielleren Ebene die von mir behauptete Wechselbeziehung von Ab-
hängigkeit und Handlungsmöglichkeit nochmals angezweifelt werden kann, bei ganz konkreten Gesetzgebungen oder - schärfer - bei administrativer Gesetzesauslegung:
- z.B. das HRG - ein Versuch der Funktionalisierung des Hochschulbereichs, gleichzeitig als Anpassung an die Arbeitsplatzstruktur und als Zähmung der aktiven "Widerspenstigkeit". Aber dagegen ist - noch - neue Widerspenstigkeit möglich. (Gelänge es doch, z.B. durch gemeinsamen Bezug auf eine Theorie, die durchaus zugleich umfassende Erklärungspotenz behaupten und flexibel - damit auch relativ konsensfähig - sein k a n n , diese Widerspenstigkeit zu vereinheitlichen.)

- z. B. das Elternrecht auf Erziehung, im Zusammenhang mit Kindergartengesetzgebung und Heimaufsichtsregelungen. Läßt sich einerseits durchaus sagen, daß die staatliche Kontrolle über häufige Ansammlung von mehr als sechs Kindern samt Erziehungsberechtigten Kinderschutzcharakter haben kann, ist andererseits eindeutig, daß mit diesem Kontrollrecht heute private Eltern-Kinder-Gruppen zerstört werden, handelt es sich bei dem Versuch, die übliche Repression gegen die Schwächsten etwas zu mindern, doch angeblich schon um potentielle Kaderschmiederei. - Oder doch nicht? (Das politische Argument wird ja meist nur hinter der Hand geflüstert.) Zu bedenken ist nämlich auch die Eigenart desjenigen, was in den Köpfen von Bürokraten vorgeht. Ich kenne Fälle, in denen sich das im Laufe von einigen Wochen umkehrt hat, beim 'Aufstieg' von einer praktisch pädagogischen zu einer bürokratischen Position. Da dieser

Kopfinhalt z. T. so extrem absurd ist, nenne ich hier etwas davon: Der Kasten um die Toilette, der den Dreijährigen den Aufstieg erleichtern soll, ist - zu gefährlich! (Die finanzschwache Kindergruppe soll ein kleines Kinderklo installieren lassen. So eines hat der Kontrolleur sicherlich für seine Kinder auch zu Hause - das ist schließlich in einer pädagogisierten und kinderfreundlichen Gesellschaft üblich!) Zu gefährlich ist der Kasten für diejenigen, die längst auf hohe Bäume klettern und von denen täglich viele von unschuldigen - da ja nur Technik repräsentierenden - Autos überfahren werden. - Auch dagegen gibt es "Widerspenstigkeit", das Kinderhaus in Hamburg z. B., in dem übrigens viel gelernt wird. Ich könnte es auch als Beispiel für 'Entschulung kritisch gewendet' nennen.

Zurück zu den Schulbeispielen. Ich beschäftige mich kurz und exemplarisch mit den Fragen nach der Gesamtschule, damit zusammenhängend, der Reform und, ebenfalls nicht trennbar, der pädagogischen Theorie.

Die Gesamtschule, die unter dem Schlagwort der Chancengleichheit die Konkurrenz in den Ausbildungsbereich selbst versetze, sei gefordert, meint die AK. Das ist sie eben nicht. Sie ist nicht notwendig. Das mag vor einigen Jahren, als die AK-Analyse erstellt wurde, so ausgesehen haben. Diese Vermutung wirft ein Licht auf die Methode: Bei der vermeintlichen Ableitung der Resultate aus den Grundlagen der Theorie gehen, u n k o n - t r o l l i e r t und nicht abgesichert, empirische Faktoren mit ein. Die Schule wird nicht notwendigerweise dem Begriff des Kapital adäquat. - Die Kritik, daß die Gesamtschule die Chancengerechtigkeit nicht erfülle, ist mir bekannt und wird akzeptiert. Heydorn nennt die Modernisierung des Ausbildungssystems "Ungleichheit für alle" (Heydorn, 1970, S.272ff). Soll

man dafür kämpfen? Die vorgängige Frage ist, ob die Gesamtschule die Chancengerechtigkeit verschlechtert. Für diese Annahme läßt sich ein Grund angeben: Ist die vorgängige Dreiteilung der Intelligenz, vermittelt durch die dreifach gegliederte und gegeneinander (fast) hermetisch abgeschlossene Institution, aufgehoben und etwas lockerer, vermittelt über interne Gliederung nach Leistungsstufen, neu institutionalisiert, kann der Grund für 'Versagen' leichter in jedes einzelne Individuum gelegt werden. Die alte Form der Institution, die Herrschaft direkter repräsentierte, öffnete auch leichter den Blick zu deren Grundlagen. Aber: dieses 'den Blick öffnen' geht gar nicht über das bei der AK kritisierte 'Erkennen der spezifischen Vermitteltheit dieses Bereiches' hinaus.

Auf der anderen Seite bietet sich eine Parallele zu dem oben behandelten Problem der Frauenbewegung und der gleichzeitigen Privilegierung und Unterdrückung der Männer an: Gymnasiasten sind gleichzeitig unterdrückt und privilegiert. Ihr möglicherweise produktiv vorstellbarer Widerstand gegen den Zwang der Institution hat in dieser Privilegiertheit eine Grenze. Der Widerstand ist nur unter großen Schwierigkeiten solidarisch statt ständisch borniert. Selbst wenn er politisch wird und sich, vermittelt etwa über das NC-Problem, auf das System selbst bezieht, ist die Borniertheit damit nicht ausgelöscht. (Hier deutet sich übrigens die andere extreme Folge des Lesenkönnens an: der Weg in die abgehobene 'kritische Intellektualität'.) In der Gesamtschule dagegen kann z. B. das Problem der Arbeitslosigkeit, Überqualifikation etc. in seiner Gesamtheit derart thematisiert werden, daß es nicht als nur theoretisches Problem im Fach Sozialwissenschaft erscheint, sondern als Problem, mit dessen Gesamtheit sich die Gesamtheit der Betroffenen beschäftigt. Eine Öffnung und Verbindung zur ganz alltäglichen Wirklich-

keit der Arbeitenden, zur Grundlage des Systems, ist so eher denkbar.

Im gleichen Zusammenhang steht eine weitere Überlegung: Die Funktionalität der Gesamtschule wird mit der Variabilität und Flexibilität der dort erzeugbaren Qualifikationen begründet. Verschiedene, auch starr gegeneinander abgegrenzte Qualifikationsstufen sind aber, wenn das Problem heute Überqualifikation heißt, durchaus funktional, Gesamtschule ist dagegen insofern disfunktional. Aber der Anspruch auf gleiche Ausbildung für alle ist in ihr institutionalisiert. Der hier nicht einlösbare Anspruch gewinnt in Form dieser Institutionalisierung Gestalt, auf die man sich beziehen kann, die Denkmöglichkeiten erleichtert - z. B. den Gedanken der vollständigen Entkopplung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem - oder nicht? vielleicht doch nicht? wäre das nicht Bildung im luftleeren Raum? ist Bildung nicht doch nur möglich, wenn sie sich mit Ausbildung und Produktion zusammennut? Aber davon waren wir doch gerade ausgegangen; liegt das Problem bei der Form, in der sich Bildung auf Produktion bezieht? hat es etwas mit Verfügungsgewalten zu tun? verhindert vielleicht das kapitalistische System Bildung prinzipiell!?

Ein anderer Aspekt läßt eine Verbindung von Gesamtschule und Entschulung entstehen: An Gesamtschulen ist die Kooperationsbereitschaft der Lehrer, vermittelt über deren Bewußtsein und die Arbeitsbedingungen, in der Regel bedeutend höher als am Gymnasium. Dadurch wird zum Beispiel umfassende unterrichtliche Problembearbeitung ermöglicht wie auch die Durchführung von Projekten. Das kann eine teilweise Öffnung der Schule zur Wirklichkeit bedeuten. Im praktischen Engagement können Argumente aus kritischer Gesellschaftstheorie und Entschulungskonzepten zur Deckung gebracht werden.

War dies nun ein Plädoyer für blinde Hingabe an Reformen? Sicher nicht. Unter den genannten Aspekten - andere ließen sich nennen - verteidige ich die Gesamtschule. Reformen lassen sich verdünnen, das geschieht gerade - sofern sie nicht ganz aufgehoben werden. Je stärker die Verdünnung, desto mehr scheint mir als adäquate Reaktion das Schweigen sich anzubieten. Das Umschlagen in zu starke Kritik an den kümmerlichen Resultaten der Reformrücknahme kann gefährlich sein. Die Anbietung des KBW bei den Vertretern des Volksbegehrens gegen die Kooperative Schule in NW provoziert bei mir eine Mischung aus Lach- und Weinkrampf.

Die Frage nach der Reform läßt sich durch einen kurzen Blick auf die Überlegungen Heydorns (a. a. O.) systematischer fassen, auf die sich - ohne Quellenangabe - ja auch die AK bezieht. Damit komme ich auch zu der o. g. Widersprüchlichkeit, in die sie selbst gerät.

Ich habe vor einigen Jahren an einer Debatte teilgenommen, in der, vermittelt u. a. über Blankertz' (in Kurzform vgl. Kollegstufe NW, 1972) und Heydorns bildungstheoretische Überlegungen, die Möglichkeit bildungstheoretischer Begründung des Kollegstufenkonzepts thematisiert war. Damals habe ich Heydorn verteidigt, versucht, der Einschätzung entgegenzutreten, daß er immer noch Latein- und Griechischunterricht für die Ermöglichung von Kritik fordere. Eindeutigkeit wurde nicht erreicht, Heydorns Schriften sind komplex, unübersichtlich und fordern zur Kritik an ihrer Mehrdeutigkeit heraus. In der Regel beißen sich die Heydorn-Debatten an dieser Stelle fest, insbesondere wenn der neuere Text, "Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs", nicht hinreichend transparent ist.

Die m. E. gut begründbare These, daß Heydorn den Gedanken der Ermöglichung von Kritik anhand jedes unterrichtlichen Gegenstandes vertrete, wenn dieser unter polit-

ökonomischen Gesichtspunkten thematisiert und kritisiert werde (und nicht nur unter diesen, sondern zugleich auch unter den Gesichtspunkten, die sich aus dem Gedanken an ein Reich der Freiheit jenseits desjenigen der Notwendigkeit ergeben. Auf den Einbezug dieser Gesichtspunkte bezieht sich Heydorns gesamte Bildungsdiagnostik - das ist hier nicht zu entwickeln. An dieser Stelle auch ist die Bedeutung der Humaniora anzusetzen.) Diese These konnte sich nicht durchsetzen. Heydorn erschien dann als Illusionist, die konkurrierende Position als realistisch. Das ist sie ja auch; realistisch in der Einschätzung, daß gegen die von der Industrie (oder dem Kapital, wie auch immer) gesetzten und vom Lernenden anzueignenden Gegenstände nicht prinzipiell angegangen werden könne (aus industriegesellschaftlichen oder aus kapitalismuskritischen Gründen, wie auch immer), kritisch zudem, indem jeder dieser Gegenstände wissenschafts- und gesellschaftstheoretischer Reflexion, der Frage nach Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen soll unterstellt werden (können). (Das Problem des sich Beschränkens bei der Erkenntnis spezifischer gesellschaftlicher Bedingtheit von Gegenständen taucht hier in anderer Form übrigens wieder auf!)

Heute scheint mir, daß diese Debatte ein Scheingefecht darstellte, das nicht zu einem anderen entscheidenden Punkt Heydornscher Überlegungen vordrang, einem Punkt, auf den schon die Terminologie hinweist: polit-ökonomische und andere Kritik und Einordnung einerseits, die Frage nach Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen andererseits. Heydorns Kapitalismuskritik (wie in allen anderen Fällen ebenfalls der Typ von Gesellschaftsanalyse, auf die sich das Konzept stützt) legt die Ebene fest, auf der pädagogisches Handeln, das emanzipativem Interesse folgt, ansetzen kann: jenseits der staatlicherseits organisierten Reform. Diese besorgt zunächst die

Anpassung an den modernen Kapitalismus - wenn es auch "... notwendig (ist), die forttreibenden Kräfte im Konzept (d.i. der Strukturplan, M.A.) zu erkennen" (1972, S.93).

"Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen. Sie ist ohnehin Präparandie für die Monopole. Die Polytechnik macht ihren verdächtigen Ursprung erneut erkennbar; école polytechnique, von Bonaparte, dem Gerichtsvollzieher der großen Revolution entwickelt, um die Taschen zu füllen. Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muß an einer anderen Stelle einsetzen, muß von der erkannten Wirklichkeit ausgehen." (1970, S.327)

Subversiv muß er nach Heydorn ansetzen, in der Institution, um sie aufzuheben, das Gegebene als Gegebenes akzeptierend, seine Widersprüche ausnutzend, nicht jedoch die großangelegte Reform selbst betreibend.

Die Hoffnungen, die Heydorn an den Ansatzpunkt knüpft, sind leicht als zu weitgehend einschätzbar (Vgl. S.327ff). Ich habe meine Position in Absetzung davon als Handeln im Wartestand bezeichnet. Die Intention jedoch geht über das 'Erkennen der Bedingungen' hinaus. Die Gegenfrage lautet, ob die staatliche Reform, die Kollegstufenreform in diesem Rahmen, wenigstens dieses Erkennen ermöglicht - angesichts der ökonomischen und bildungsreformerischen Entwicklungen der letzten Jahre? Ist die Illusionismus-Charakterisierung dann eindeutig auf Heydorns Seite anzusiedeln? - Andererseits: solange Realisierungschancen bestehen, ist ein Konzept wie das der Kollegstufenreform natürlich zu unterstützen - nicht notwendigerweise vorbehaltlos, aber die perspektivweisenden Momente, die als gegebene aufgreifbar sind, sind ja in diesem Fall mindestens ebenso stark

hervorhebbar wie hinsichtlich der Gesamtschule. Die Aufgabe des Arbeitens an der Rücknahme der Isolierung der Institution bleibt natürlich dennoch bestehen. Darauf wurde, auch genau auf die Kollegstufe bezogen, genauer auf den obligatorischen Bereich, hingewiesen (vgl. Ruhloff, 1975), in einer Form allerdings, die, Illichs Überlegungen ähnlich, sehr stark als ungesellschaftlich zu bezeichnen ist.

Der Rekurs auf Heydorn sollte zudem auf Widersprüchlichkeit in der AK-Position hinweisen. Zunächst ein eher formaler: Das Bedauern der Ersetzung Goethes durch die positivistischen Einzelwissenschaften ist eine durch die AK von Heydorn übernommene Überlegung. Daß die Übernahme in verhunzter Form geschieht, soll hier nicht weiter interessieren, wohl aber, daß die Beschäftigung mit Goethe (als Beispiel) perspektivereich sein soll, obwohl im Ausbildungsbereich keine Handlungsperspektive besteht. Da, wo sie der AK paßt, wird sie heimlich eingeschleust, hier, um die späteren Entwicklungen gut kritisieren zu können. Diese erweisen sich aber dadurch lediglich als Verschärfung - prinzipielle praktische Widersprechbarkeit ist unterstellt.

Grundlegender: Indem die AK die Pädagogik als Summe der positivistischen Einzeldisziplinen charakterisiert, nimmt sie nur sich selbst aus. Man kann natürlich sagen, daß sie ihre Überlegungen nicht als pädagogische betrachtet. Selbst dann stimmt die Charakterisierung nicht. Der eben erfolgte Hinweis etwa auf Blankertz und Heydorn genügt als Gegenbeweis. Das Spektrum pädagogischer Positionen ist fließend, mehr oder weniger stark wird positivistische Haltung abgelehnt und trotzdem, ja sogar gerade deswegen, pädagogischer Charakter der Theorie, auch der auf Schule bezogenen, behauptet. Noch deutlicher wird die Unsinnigkeit

der Charakterisierung der Pädagogik durch die AK durch den nochmaligen Verweis auf deren erschlichene Identifizierung mit Heydorn. Dessen Überlegungen möchte ich als reine Form pädagogischer Theorie bezeichnen. (Diese Bewertung ist subjektiv und braucht in dieser S t ä r k e nicht nachvollzogen zu werden, um der Behauptung Gültigkeit zu erhalten.) Indem die AK sich damit identifiziert, hebt sie ihre eigene Behauptung auf. Damit die Mitglieder der AK nach Fertigstellung der Analyse nicht in Verzweiflung verfallen - vorausgesetzt, ihre wissenschaftliche Sozialisation hat im pädagogischen Bereich stattgefunden -, m ü s s e n sie diese oder eine ähnliche Identifizierung vornehmen. Damit behaupte ich ein letztes Mal das Gewicht des Handlungszwangs gegenüber dem der reinen Theorie.

8. STICHWORTE - ALS RÜCK- UND VORBLICK

Die Position (mittlerweile bin ich also doch bei einer Position angekommen?), die ich vertrete, steht immer in der Gefahr des Umkippens zur einen oder anderen Seite. Um die Größenordnungen nicht zu verlieren, nehme ich die Frage nach dem Verhältnis von Wille und Wahrheit nochmal unter einem anderen Aspekt auf.

Die Annahme bildet eine Analogie zu der früher aufgestellten These vom teilweisen Zusammenfallen von Ziel und Mittel und ist dann sehr schwergewichtig: Der marxistischen Theorie kommt in einem speziellen Sinn keine 'Wahrheit' zu, in einem Sinn, der sowohl die Theorie als auch den Wahrheitsbegriff betrifft. Umschrieben: Es ist *s i n n l o s*, auf die Wahrheit einer marxistischen Analyse zu weisen und zu meinen, dies sei ein wirksames Argument. Das Sich-Einlassen auf das Medium reiner Argumentation bedeutet die Akzeptierung der in bürgerlicher Theorie gesetzten Bedingung vermeintlicher Praxisferne.

Reichelt kritisiert die Kritische Theorie unter einem spezielleren Aspekt in ähnlicher Weise. Ihre Bereitschaft, abstrakt-wissenschaftstheoretische Diskussionen zu führen (Adorno u.a., 1969), sieht er als Rückfall hinter vom Marx schon geleistete Erkenntnis an. (vgl. Reichelt, 1973, S. 17f) Holzkamp hat nach einer ähnlichen Diskussion mit Albert u.a. (vgl. Holzkamp, 1972 und die Literaturangaben in: ders., 1973, S.16) bewußt die Konsequenz gezogen, da die Kritische Psychologie "durch die Form der gegnerischen Angriffe in ihren Er widerungen sich selbst in die positivistische Form des inhaltsentleerten, verselbständigt-'wissenschaftstheoretischen' Rasonierens drängen ließ" (1973, S.17) und diese Diskussion abgebrochen, um sich inhaltlicher Theorie zuzuwenden. Im Gegenzug dann hat Helmut Spinner, selbst aus der Albert-Schule kommend, aber

durchaus flexibler als dieser, Holzkamp gleichsam moralisch aus der 'Kommunikationsgemeinschaft der Wissenschaftler' ausgeschlossen oder ihn mindestens 'verwarnt' (Spinner, 1974, S.240).

Das wäre nicht so schlimm, bliebe die Kritische Psychologie, jetzt als inhaltlich-materialistische Theorie, nicht aus anderen Gründen relativ 'fruchtlos': Der Streit um Wahrheitskriterien und -theorien ist eine Farce, ein bürgerlicher Theorie adäquates Unternehmen. Daß für bürgerliche Theorien 'Wahrheitskriterien' in der Wirklichkeit sehr gleichgültig sind, hat auch die bürgerliche wissenschaftstheoretische-soziologische Diskussion im Anschluß an die Popper-Rezeption herausgefunden. Die Funktion der abstrakten Diskussion um Wahrheitskriterien ist auf eine legitimatorische auf Ideologeebene beschränkt. Die Unentscheidbarkeit solcher Diskussion ist für die bürgerliche Wissenschaft belanglos, da diese die bürgerliche Realität auf ihrer Seite hat. Kann sich auf wissenschaftstheoretischer Ebene keine Position (bürgerliche oder marxistische) gegen die andere argumentativ als die 'richtige' ausweisen, berührt das die bürgerliche Wissenschaft in der bürgerlichen Gesellschaft nicht - sie bleibt, abstrakt legitimiert oder nicht, was solls?, wie sie ist. Lassen sich aber Marxisten darauf ein, ziehen sie sich den falschen Schuh an. Die bürgerliche Theorie behält auf dieser Ebene ihre Identität durch Nichtbetroffen-sein, die marxistische hingegen verliert sie durch Negation der gerade von ihr behaupteten Basis- und Praxisabhängigkeit.

Dasselbe gilt m.E. nicht nur für die wissenschaftstheoretische, sondern auch für die inhaltliche Ebene. Die materialistische Wahrnehmungstheorie Holzkamps etwa kann weitgehend auf Anerkennung durch die 'Kommunikationsgemeinschaft der Wissenschaftler' verzichten, wenn sie durch diejenigen anerkannt wird, deren

Existenz und Bedürftigkeit nach der Theorie eben in dieser unterstellt/entwickelt wird - durch die selbstbewußt gewordene/werdende Arbeiterklasse. Die These, daß der marxistischen Theorie in gewissem Sinne keine 'Wahrheit' zukomme, läßt sich versöhnlicher so formulieren, daß sie, ihrem Wesen gemäß, sich nicht auf einen statischen Wahrheitsbegriff einlassen darf. "Eine politisch-ökonomische Theorie, die die Verhältnisse "widerspiegeln", ohne sich auf außerscientifische Bewegungen stützen zu können, die Befreiung von den durch sie thematisierten Zwängen wirklich zu tragen vermöchten, wäre wahr, ohne zugleich wirklich zu sein. Sie wäre damit an sich nicht wahr." (Ritsert, 1973, S.142, Hervorhebung von Ritsert)

Dies im Bewußtsein, zusammen mit dem Elend der Schule und der Reform, läßt sich an Entschulung als kritische Kategorie festhalten. Zugleich läßt sich unter dem Gesichtspunkt fehlender Anbindbarkeit der 'großen Analyse' an die 'kleine Praxis' von meinem Standpunkt aus, demjenigen des nur Schreibenden, auf Handlungsprogramme, die Ansprüche auf Vollständigkeit und bruchlose Praktizierbarkeit erheben, verzichten. Ich versuche stattdessen nochmal, stichwortartig zu zeigen, was Entschulung heißen kann.

- Begreift man das 'Kapital' als die erste 'wirkliche Darstellung' von Gesellschaft, sind für die 'Ortsbestimmung' von Schule zwei Feststellungen wichtig. Erstens enthalten die Marxschen Analysen keine ~~a u s g e a r b e i t e t e~~ Revolutionstheorie. Zweitens keine Ausarbeitungen zu einzelnen Sektoren der bürgerlichen Gesellschaft, wie etwa der Schule. Die Gültigkeit der im 'Kapital' gegebenen allgemeinen Bestimmungen bleibt davon jedoch unberührt.
- Unhintergebar Ausgangspunkt für die Bestimmung von 'Schule' ist danach die Entwicklung des Begriffs der Produktion des relativen Mehrwerts. (Vgl. auch Kapita-

listische Hochschulreform, Erlangen 1972)

Schule als staatliche Veranstaltung wird notwendig durch die Spannung zwischen Ausdehnung der Aneignung der Natur und der kapitalistischen Form, in der das geschieht, zwischen zunehmend notwendig werdender allseitiger Einsetzbarkeit der Arbeitskraft für die Ausweitung des Produktionsprozesses überhaupt und tatsächlicher spezifischer Einsetzung durch das Einzelkapital, zwischen dem Interesse des Kapitals im allgemeinen an allgemeiner Ausbeutbarkeit und dem Interesse des Einzelkapitals an spezifischer Verwertung. Zwischen der Notwendigkeit allgemeiner Qualifikation einerseits und der aus der Konkurrenz resultierenden Unmöglichkeit für das Einzelkapital, diese herzustellen andererseits.

In dieser Spannung kann die Ausbildung nicht unter der direkten Regie des Kapitals ablaufen. Die Widersprüche finden ihre Bewegungsform in der Schule des kapitalistischen Staates. Auch ohne direkte Unterordnung unter das Kapital ist die Schule damit Zwangsinstitution und der Zwangscharakter schwindet nicht von selbst oder durch eine punktuell gedachte Revolution. Zugleich ist die Dialektik, die die Marxsche Analyse im allgemeinen charakterisiert, an dieser Stelle nicht wegzuwischen und durch vereinfachende deduktionistische Einlinigkeit zu ersetzen.

- Die Marxsche Revolutionstheorie ist - unbestritten - hinreichend genau - sie enthält keine Angaben über mit Notwendigkeit entstehende konkrete Formen. Aber sie gibt **n o t w e n d i g e B e d i n g u n g e n** an: Der Ort der Verursachung kann nur im Produktionsbereich liegen, über dessen Ausdehnung sich allerdings streiten läßt. Zugleich wird die sehr allgemeine Charakterisierung angegeben, daß es sich um einen langwierigen und umfassenden Prozeß handelt, in dem die Möglichkeit angelegt ist, daß das Bewußtsein in entmystifizierter Form die Oberhand über

das Sein gewinnt. Die Notwendigkeit (als Bedingung) kritischer Praxis ergibt sich daraus für a l l e Bereiche des gesellschaftlichen Lebens. Umfassende Wirksamkeit kommt dabei den Aktivitäten in den übrigen Bereichen erst in Zusammenhang mit den Basisaktivitäten zu. Aber dadurch werden kritische Aktivitäten, die die Widersprüche auch in den verhärteten Institutionen dialektisch-produktiv aufnehmen, auch wenn sie keine oder nur vielfältig gebrochene und sehr geringe Wirksamkeit haben, nicht unsinnig. (Vgl. Ortmann, 1973) Hinzu kommt, daß sich bei Strafe des psychischen Untergangs in der Praxis die Notwendigkeit ergibt, bestimmte Dinge mit Händen und Füßen zu verteidigen, die vom kritischen, nur theoretischen Standpunkt aus vermeintlich leicht abgelehnt werden können - die Gesamtschule etwa, sofern sie z.B. (als ein Beispiel von hunderten denkbaren) die Kommunikation der Lehrer untereinander verbessert. Natürlich löst das nicht die aus dem NC oder der Jugendarbeitslosigkeit folgenden Probleme. Aber die vollständige Überlassung der Schule an den Konservatismus tut das auch nicht.

- 'Entschulung' kann kritisch nicht so gedacht werden, daß sie die Marxsche Emanzipationstheorie 'erfüllt'. Aber sie ist mit ihr vereinbar, sie läßt sich ihr als ein Element eingliedern. Auf der anderen Seite kommt praktisch werdender Kritik in allen Bereichen umso mehr Bedeutung zu, je unterentwickelter die Arbeiterbewegung selbst ist.

Auf eine Gefahr ist nochmals aufmerksam zu machen: Derartige Überlegungen werden leicht sich selbst undurchsichtig. Überlegungen über die Veränderung des revolutionären Subjekts kommen ins Spiel - Studentenbewegung, Subkultur, Randgruppen s t r a t e g i e etc. Das ist hier nicht gemeint. Entschulung betrifft

nicht ein R a n d p r o b l e m , sondern die kapitalistische Gesellschaft insgesamt, festgemacht an der kapitalismusnotwendigen Verhärtung der Institution.

Nochmals zu den internen Auseinandersetzungen der 'kritischen Kritiker', die allesamt irrelevant werden können, wenn sie sich über die Nichtexistenz einer starken Arbeiterbewegung ausschweigen: Markert kritisiert Karras (Karras 1958) als 'Legitimationswissenschaftler' (Markert, S.146, Anm.21) und lobt Krapp (Krapp, 1973) wegen seines Eingehens auf den anthropologischen Marx (ebd.). Von Werder (von Werder, 1971, S.169ff) kritisiert Krapp wegen seines Nichteingehens auf die revolutionäre Aktion der Arbeiterklasse und lobt Karras in derselben Hinsicht. - Und was hat das alles mit unserer Situation zu tun (vgl. (3.))?

- Ebenso wie die Produktion und die Schule zwei vermittelte Seiten haben, haben das auch Schulkritik und Entschulung: eine, die auf Gesellschaft und Natur weist, und eine, die auf Gesellschaft und Herrschaft weist. Praktisch werdende Kritik i m Kapitalismus bezieht sich immer schwerpunktmäßig auf den zweiten Aspekt - wenn es anders möglich wäre, wäre der Kapitalismus keiner mehr. Das muß man mitdenken, wenn man feststellt, daß Aktivitäten wie Entschulung sich noch stärker nur auf diesen Aspekt konzentrieren können.
- Der Begriffsumfang von 'Entschulung - kritisch gefaßt' ist natürlich ein anderer als bei Illich. Zunächst gehört polytechnische Erziehung - in nicht allgemein fixierbaren, vom jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand abhängigen Formen - dazu. Aber diese Forderung muß von der aktiven Arbeiterklasse gestellt werden. Sofern das nicht geschieht, fällt sie aus dem Spektrum des Machbaren heraus. Was übrig bleibt, ist jedoch nicht Nichts! Im Gegenteil: es hat zugleich

Aspekte des Machbaren und des Sinnvollen. Schulkritische Bewegungen gibt es, unabhängig von der organisierten Arbeiterklasse, als mehr oder weniger spontane und mehr oder weniger massenhafte Aktion! Damit ist über den Gesichtspunkt materialer Veränderung der verhärteten Institution hinaus ein zweites, gewichtiges Argument (auf dem übrigens auch Helmut Klein mit Vehemenz besteht) eingeführt: die Selbstaktivierung und -organisation der Betroffenen. Und: Dieses Argument betrifft - etwa im Gegensatz zu 'materialer Veränderung' - keineswegs eine nur formale Seite. Vielmehr konkretisiert es die in der Einleitung aufgestellte These vom teilweisen Zusammenfall von Ziel und Mittel. Die Struktur dieses Arguments, das sich im übrigen durch diese ganze Analyse zieht, geht in den nur bürgerlichen Kopf nicht hinein. Wirklichkeit von Dialektik wird hier behauptet. Der bürgerliche Kritiker würde es als Kreisargumentation abtun, aber er ist schon verloren, wenn diese Dialektik sich als Wirklichkeit zeigt. Das Reden darüber wird dann nämlich z.T. marginal.

- Unter 'Entschulung' subsumiere ich auch s c h e i n - b a r Widersprüchliches wie den 'Kampf um die 150 Stunden' in Italien (vgl. Weick, 1976). Daß dieser 'Bildungsurlaub' ausdrücklich in schulischer Form stattfinden soll, tut wenig zur Sache, wenn es auf den gesellschaftlichen Aktionszusammenhang ankommt.

Auf verschiedenen Ebenen, in mehr oder weniger expliziten und politischen Formen lassen sich beispielhaft aufzählen: Aktion kleine Klasse, Kampf um freie Schulen, in der Schule stattfindende und diese zur Wirklichkeit hin öffnende Simulationsspiele, Projektorientierung in der Gesamtschule, Selbstorganisation von Lehrern, Elternaktivierung, Versuche, auch hochkomplizierte technische Gegenstände in 'entschulten

Schulen' herzustellen (Ich denke an den Windgenerator der Tvind Schule in Dänemark.) etc. Dies ist hier nicht mehr auszuführen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adorno, Th.W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied und Berlin (Luchterhand) 1970²
- Altvater/Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Ariès, Philippe: Centuries of Childhood. New York 1962
- Baethge, Martin: Abschied von Reformillusionen, in: betrifft: erziehung, 11/1972, S.19-28
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Bleeschmidt, Aike: Löhne, Preise und Gewinne (1967-1973). Materialien zur 'Lohn/Preis-Spirale' und Inflation. Lampertheim (Kübler) 1974
- Blonskij, P.P.: Die Arbeitsschule (Trudnaja skola). Paderborn 1973
- Bornemann, Ernest: Das Patriarchat. Über Ursprung und Ziel unseres Gesellschaftssystems. Frankfurt (Fischer) 1975
- Burkhardt, Hans: Schlechte Utopie. Anmerkungen zur Auseinandersetzung zwischen Herbert Gintis und Ivan Illich über eine "politische Ökonomie" der Erziehung, in: betrifft: erziehung 9/1973, S.65-67
- Christian, Wolfgang/Fuchs, Werner u.a.: Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der "Arbeitslehre". Frankfurt (Suhrkamp) 1972
- Dennison, George: Lernen und Freiheit. Aus der Praxis der First Street School. Frankfurt (März) 1971
- Dick, Franz: Kritik der bürgerlichen Sozialwissenschaften. Heidelberg (Sendler) 1974

- Diederich, Werner (Hrsg.): Theorien der Wissenschaftsgeschichte. Beiträge zur Diachronischen Wissenschaftstheorie. Frankfurt (Suhrkamp) 1974
- Döpp, H.J.: Die dialektische Methode im politischen Lernprozeß, in: Erziehung und Klassenkampf - Zeitschrift für marxistische Pädagogik, Nr.5/6 1972
- Duhm, Dieter: Warum ich immer wieder zur AA gehe, in: päd.extra, 12/1977, S.66-67
- Dutschke, Rudi: Versuch, Lenin auf die Füße zu stellen, Berlin (Wagenbach, Politik 53), 1974
- Fanon, Frantz: Die Verdamnten dieser Erde, in: rororo aktuell. Band 1209. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1969
- Fetscher, Iring: Vorwort, in: Reichelt, Helmut, Zur logischen Struktur des Kapitalbegriffs bei Karl Marx. Frankfurt (Europäische Verlagsanstalt) 1970
- Feyerabend, Paul K.: Die Wissenschaftstheorie - eine bisher unbekannte Form des Irrsinns?, in: Hübner, Kurt/Menne, Albert (Hrsg.): Natur und Geschichte - X.Deutscher Kongreß für Philosophie (Kiel 8.12-Okt.1972). Hamburg 1973, S.88-124
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart (Kreuz) 1974
- Gintis, Herbert: Zu einer politischen Ökonomie der Erziehung. Eine radikale Kritik an Ivan Illichs "Entschulung der Gesellschaft", in: betrifft: erziehung, Heft 9/1973, S.54-65
(Orig.: Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society, in: Harvard Educational Review, 42 (1/1972), S.70-96)

Gintis, Herbert: Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (Merve) 1974

- : Neue Arbeiterklasse und revolutionäre Jugend, in: ders., Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (Merve) 1974, S.9-43
- : Politische Militanz und Gegenkultur: Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus, in: ders., Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (Merve) 1974, S.45-78

Goodman, Paul: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt (Athenäum) 1975

Gorz, André: Vorwort, in: Gintis, Herbert, Zur Dialektik der Bewußtwerdung im Spätkapitalismus. Berlin (Merve) 1974, S.5-7

Hentig, Hartmut von: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart (Klett) u. München (Kösel) 1971

- : Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited. Stuttgart-München (Klett/Kösel) 1973

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt (Europäische Verlagsanstalt) 1970

- : Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt (Suhrkamp) 1972

Holzkamp, Klaus: Kritische Psychologie. Frankfurt (Fischer) 1972

- : Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt (Athenäum) 1973
- : Die historische Methode des wissenschaftlichen Sozialismus und ihre Verkenennung durch J.Bischoff, in: Das Argument 84, 1/2/1974, S.1-75

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek 1973 (rororo Sachbuch) 6228

Orig.: Deschooling Society , Harper & Row Vlg., New York

Kahsnitz, Dietmar: Arbeitslehre als Sozialökonomische Bildung. Zur Integration von Allgemein- und Berufsbildung, in: Christian, Wolfg.(Hrsg.): Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der "Arbeitslehre", Frankfurt (Suhrkamp) 1972, S.168-237

Kapitalistische Hochschulreform. Analysen und Dokumente, hrsg.v.d. Marxistischen Gruppe Erlangen. Erlangen (Politladen GmbH) 1972

Karras, Heinz: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital". Berlin 1958 (Raubdruck)

Klein, Helmut: Bildung in der DDR. Reinbek (Rowohlt) 1974

Köhler, Gerd: Wem soll die Schule nützen? Frankfurt (Fischer TB 1474) 1974

Köhler, Gerd und Reuter, Ernst: Was sollen Schüler lernen?, Frankfurt (Fischer TB 1460), 1973

Kollegstufe NW: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf (Henn) 1972

Krapp, Gotthold: Marx & Engels. Über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Frankfurt (Roter Stern) 1973

Kuhn, Thomas: Postskript 1969 zur Analyse der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, in: Weingart, Peter (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1, Frankfurt (FAT 4007), 1972

- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt (Suhrkamp) 1973
- Lakatos, I./Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. Braunschweig (Vieweg) 1974
- Lenin, W.I.: Die Aufgaben der Jugendverbände (Rede auf dem III.Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands), in: Lenin, Über Volksbildung. Berlin (Volk und Wissen, Volkseigener Verlag) 1972, S.325-338
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Curriculumentwicklung für die Kollegschule: Der obligatorische Lernbereich, Frankfurt (FAT 3102) 1975
- Mac Donald, George: Lilith, Stuttgart (Klett-Cotta) 1977
- Markert, Werner: Polytechnische Bildung und Erziehung, in: Christian, Wolfg.(Hrsg.): Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der "Arbeitslehre". Frankfurt (Suhrkamp) 1972, S.136-167
- Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Frankfurt (Europäische Verlagsanstalt)
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke (Bände 13, 19, 23). Berlin (Dietz)
- Meyer, Hilbert L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München (Kösel) 1972
- Mitter, Wolfgang: Aspekte des Verhältnisses zwischen Entschulungstheorie und marxistischer Pädagogik, in: Pädagogische Rundschau 29/1975, H.12, S.1005-1019
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München (Juventa) 1972
- Negt, Oskar: Marxismus als Legitimationswissenschaft. Zur Genese der stalinistischen Philosophie, in: Debordin, A./Bucharin, N.: Kontroversen über dialektischen und mechanistischen Materialismus. Frankfurt 1969, S.7 ff

- Negt, Oskar: Schule als Erfahrungsprozeß, in: betrifft: erziehung Nr.12, 1975, S.25f
- Nowak, Leszek: Das Problem der Erklärung in Karl Marx' "Kapital", in: Jürgen Ritser (Hrsg.): Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1976, S.13-45
- Ortmann, Hedwig: Politische Ökonomie und Pädagogik, in: Erziehung und Klassenkampf Nr.9/73, S.39ff
- Politische Ökonomie des Sozialismus und ihre Anwendung in der DDR (Autorenkollektiv). Berlin 1969
- Reichelt, Helmut: Zur logischen Struktur des Kapitalbegriffs bei Karl Marx. Frankfurt (Europäische Verlagsanstalt) 1970
- Reimer, Everett: Schafft die Schule ab! Reinbek (Rowohlt) 1972
- Rilling, Rainer: Theorie und Soziologie der Wissenschaft. Frankfurt (Fischer) 1975
- Ritser, Jürgen: Probleme politisch-ökonomischer Theoriebildung. Frankfurt (Athenäum) 1973
- (Hrsg.): Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie. Frankfurt (Suhrkamp) 1976
- Ritser, Jürgen, Rohlshausen, Claus: Der Konservatismus der kritischen Theorie, Frankfurt, Köln (EVA) 1971
- Ruhloff, Jörg: "Obligatorik" - Indiz für ein bildungstheoretisches Dilemma der Empfehlungen zur integrierten Sekundarstufe II, in: Lenzen (Hrsg.), 1975
- Spinner, Helmut: Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt (Suhrkamp) 1974
- Sozialistisches Büro (Hrsg.): Referendar & Junglehrer-Buch 1976/77. Offenbach (Verlag 2000 GmbH) 1976

- Stegmüller, Wolfgang: Theoriendynamik und logisches Verständnis, in: Diederich (Hrsg.) 1974
- Strukturplan für das Bildungswesen, Hrsg.: Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission, Stuttgart (Klett) 1970²
- Szaniawski, Ignacy: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim (Beltz) 1972
- Thien, Hans-Günter: Klassenlage und Bewußtseinsform der Lehrer im Staatsdienst. Gießen (Focus) 1976
- Tolstoj, Leo N.: Die Schule von Jasnaja Poljana. Westbevern (Büchse der Pandora) 1976
- Ulmann, Gisela: Kreativität. Weinheim (Beltz) 1970²
- Wagner, Wolf: Der Bluff. Die Institution Universität in ihrer Wirkung auf die Arbeitsweise und das Bewußtsein ihrer Mitglieder, in: Probleme des Klassenkampfes (Vereinigung zur Kritik der politischen Ökonomie e.V., West-Berlin, Hrsg.), Heft 7/ Mai 1973, S.43-81
- Wahlig, Michael: Stellungnahme zur AAO, in: päd.extra, 12/1977, S.68
- Wasmus, Henning: Zur Dialektik und Didaktik der politischen Ökonomie. Münsteraner Schriften zur Soziologie, Heft 3/1973
- Weick, Edgar (Hrsg.): Arbeit und Lernen. Beiträge zum italienischen Modell des Bildungsurlaubs. Berlin (Merve) 1976
- Weingart, Peter (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie 1, Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß, Frankfurt (FAT 4007) 1972
- Winkel, Rainer: Das Ende der Schule oder: Alternativprogramme im Spätkapitalismus. München (List) 1974

Wissenschaft und Kapital. Zur Grundlegung sozialistischer Hochschulpolitik, bearbeitet von ROTZEG
München, AK-Fraktion, o.J.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, logisch-philosophische Abhandlung, Frankfurt
(es 12) 1969⁶

Lebenslauf

Ich wurde am 3.11.1948 in Vorst (Kempen/Krefeld) geboren, wohnte in St.Tönis und besuchte dort die Volksschule. Nach der vierten Klasse wechselte ich zum Städtischen Arndt-Gymnasium in Krefeld, das ich einige Wochen nach der Mittleren Reife aus wirtschaftlichen Gründen verließ. Von 1966 bis 1968 absolvierte ich eine Banklehre und schloß sie mit der Kaufmannsgehilfenprüfung ab. Zwischenzeitlich legte ich 1967 das Abitur in Form der Nicht-schüler-Reifeprüfung ab.

Seit dem Wintersemester 1968/69 studierte ich zunächst zwei Semester an der Universität Köln Kunstgeschichte, Philosophie und Soziologie und vom Wintersemester 1969/70 bis zum Wintersemester 1976/77 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Sozialwissenschaft, Kunstgeschichte und Publizistik. Vom 1.10.1974 bis zum 30.6.1976 wurde ich für die Arbeit an der Dissertation nach dem Graduiertenförderungsgesetz gefördert. Im Frühjahr 1977 legte ich das 1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Pädagogik und Sozialwissenschaften ab und ergänzte es im Herbst 1977 durch eine Erweiterungsprüfung im Fach Kunstgeschichte.

